

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

SILVANA MARIA DOS SANTOS MARTENDAL

**PRODUÇÃO ESCRITA NO 4º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O TRABALHO DOCENTE E A
PERSPECTIVA DE AUTONOMIA DISCURSIVA**

Florianópolis
2014

SILVANA MARIA DOS SANTOS MARTENDAL

**PRODUÇÃO ESCRITA NO 4º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O TRABALHO DOCENTE E A
PERSPECTIVA DE AUTONOMIA DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nelita Bortolotto.

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martendal, Silvana Maria dos Santos

Produção escrita no 4º ano do ensino fundamental : O
trabalho docente e a perspectiva de autonomia discursiva /
Silvana Maria dos Santos Martendal ; orientadora, Profª
Drª Nelita Bortolotto - Florianópolis, SC, 2014.

229 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Trabalho docente. 3. Produção escrita. 4.
Autonomia discursiva. 5. Aprendizagem e desenvolvimento.
I. Bortolotto, Profª Drª Nelita . II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“PRODUÇÃO ESCRITA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O TRABALHO
DOCENTE E A PERSPECTIVA DE AUTONOMIA DISCURSIVA”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 31/03/2014

Dra. Nelita Bortolotto (CED/UFSC-Orientadora)

Nelita Bortolotto

Dra. Rosana Mara Koerner (UNIVILLE/SC-Examinadora)

Rosana Mara Koerner

Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC-Examinadora)

M. Saffim

Dra. Maria Isabel de Bortolli Hentz (UFSC-Examinadora)

Maria Isabel de Bortoli Hentz

Dra. Nilcéa Lemos Pelandré (NEPALP/CED/UFSC-Suplente)

**SILVANA MARIA DOS SANTOS MARTENDAL
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2014**

Silvana Maria dos Santos Martendal
Prof. Luciane Maria Schiindwein
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013

Não é o conteúdo da obrigação da escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada ao final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura- reconhecimento; e mesmo neste ato o aspecto conteudístico não era mais que um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável, etc.

Mikhail Bakhtin [1929]

Dedico esta dissertação às pessoas mais importantes da minha vida: minha mãe Maria, meu marido Ananias e meus filhos Vítor e João Pedro.

Ao meu pai Alonso (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço as valiosas contribuições dos primeiros interlocutores desta dissertação: à Profa. Dra. Nelita Bortolotto, pelo ato responsável manifestado nos diálogos que travou comigo sempre apoiados na leitura atenta dos enunciados aqui presentes, pela dedicação respeitosa à minha formação acadêmica, profissional e como sujeito social, com reflexões provocadoras, correções necessárias e sugestões indispensáveis; às Profas. Dras. Nilcéa Lemos Pelandré e Maria Izabel de Bortolli Hentz, pelas suas honrosas presenças na banca de qualificação e pelas importantes contribuições naquele momento e também durante todo o processo de constituição do trabalho nas vozes que permaneceram em diálogo constante com os enunciados que iam sendo por mim escritos; às Profas. Dras. Rosana Mara Koerner e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin que, juntamente com a Profa. Dra. Maria Izabel de Bortolli Hentz, compuseram a banca de defesa e empreenderam importantes considerações sobre este trabalho.

Aos interlocutores ausentes no ato da escrita os quais adquirirão materialidade na condição de leitores deste texto e atribuirão sentido a todo o trabalho empreendido, alcançando as compreensões (e, possivelmente, futuras interlocuções) que a interação entre leitor e texto promove, permitindo à escrita cumprir sua função social.

À professora e aos alunos, sujeitos da pesquisa, pela importância de seus papéis na investigação empreendida e de suas contribuições para a compreensão de um tempo e de um espaço sócio-historicamente situado na esfera educacional.

Às pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa. Aos amigos e familiares que manifestaram apoio, incentivo e interesse, encorajando-me para chegar ao fim. Agradeço especialmente à amiga Vânia Luz incentivadora de todo o começo.

Ao meu pai que deu condição primeira para que iniciasse meus estudos. À minha mãe que viu nas etapas escolares a condição necessária para escolhas futuras como a possível obtenção de título de Mestre. Aos dois pelo amor e pelos ensinamentos.

Aos meus irmãos pela força e presença constante em uma relação construída com carinho e companheirismo que me servem de bússola orientadora. Em especial à Sônia que procurou superar comigo as dificuldades encontradas nesse processo de escrita.

Ao meu marido Ananias que já me dá força simplesmente por caminhar ao meu lado e, como se não bastasse, é o principal incentivador das minhas conquistas.

Aos meus filhos Vítor e João Pedro, principais razões de minha existência.

E a Deus por me permitir tudo isso.

Conhecendo a rotina diária das escolas em que as tarefas emergenciais roubam o tempo do observar e refletir teoricamente, me proponho, como pesquisadora, a me aproximar a ponto de enxergar e a me distanciar para alcançar o melhor foco, a fim de me posicionar com olhos observadores e pensamentos reflexivos para compreender as ações da professora que me abriu as portas da sala de aula. Para as crianças protagonistas da minha pesquisa, pretendo ser sensível aos sons de suas vozes, aos toques de suas mãos, ao entendimento de suas palavras e à compreensão de seus pensamentos. Espero que juntos, professora, alunos, escola e pesquisadora, possamos completar o sentido de um trabalho empreendido por todos para, enfim, compreendermos esse momento histórico vivenciado, superá-lo, melhorá-lo e alcançarmos novas reflexões.

Silvana Martendal
[Maio de 2012]

RESUMO

A presente dissertação, alicerçada nas ideias de dois renomados estudiosos da linguagem, Vigotski (2007/2010) e Bakhtin (2006/2010), é resultado de uma pesquisa que busca observar e analisar a correspondência entre a atividade pedagógica e o acontecimento da aprendizagem e do desenvolvimento da escrita de alunos participantes de um 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São José – SC. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa de base sócio-histórica, situações específicas do cotidiano escolar – a prática docente e a produção dos estudantes – são acompanhadas por meio da observação e pelo levantamento de dados (entrevistas, gravações em áudio, análise dos materiais em uso em sala de aula, de modo especial o Caderno de Português (CP) e o Caderno de Produção Textual (CPT), pesquisa em documentos oficiais orientadores da educação, entre outros), procedimentos esses que compuseram o *corpus* da pesquisa sendo os cadernos dos alunos o principal deles. Para a realização da pesquisa, acompanhamos não só a forma como a linguagem escrita se constitui no dia a dia escolar nas práticas a ela voltadas, como também foram observadas todas as modalidades da linguagem verbal como lugar de interação humana, de interlocução, ocorridas na sala de aula. Esse percurso investigativo nos possibilitou compreender as repercussões das ações pedagógicas na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita, relacionando o trabalho docente com a perspectiva de autonomia discursiva. Fundamentamos nossas análises nos pressupostos da concepção de linguagem como interação, elegendo conceitos da teoria do sociointeracionismo (mediação, aprendizagem e desenvolvimento) de Vigotski e do dialogismo (sentido, significação, gêneros do discurso, tema, estilo e autoria) de Bakhtin que serviram de base às categorias de análise em que se fundamentaram as reflexões em torno desta investigação. Para as análises voltamos nosso olhar às ocorrências de aprendizagem da escrita em seu plano dialógico e linguístico-formal. A concepção interacionista de linguagem é base teórica que orienta o trabalho docente de acordo com o discurso institucional dos documentos oficiais de educação. Conforme os documentos orientadores de educação (da esfera federal, estadual e municipal) a prática pedagógica, se calcada nessa concepção, promove o uso concreto da linguagem. Todavia, essas orientações parecem produzir pouco efeito na prática pedagógica diária, conforme pudemos constatar. Esta pesquisa traz uma pequena amostra de como são conduzidas as relações dialógicas, na esfera educacional e com que podem estar

comprometidas. Averiguamos que na produção escrita dos alunos a ênfase recaiu sobre os aspectos formais da língua, comprometendo a apreensão da linguagem pelo acontecimento que a constitui. Foi possível averiguar ainda, dada a ausência de uma opção teórico-metodológica claramente assumida, um trabalho docente dividido entre uma prática pedagógica com ecos de referenciais teóricos de discursos historicamente cristalizados na esfera escolar e um fazer que procura auscultar discursos que propõem abertura para a mudança. Em síntese, os resultados apontam para a necessidade de uma formação profissional eficaz e continuada, de tal modo que o professor do ensino fundamental seja capaz de transitar autonomamente entre teorias e metodologias, tendo assim consciência da concepção de linguagem que orienta seu trabalho pedagógico, propiciando-lhe, outrossim, as necessárias condições de efetuar as escolhas metodológicas para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos conhecimentos sobre a linguagem escrita do estudante do quarto ano de escolaridade.

Palavras-chave: Trabalho docente. Produção escrita. Autonomia discursiva. Aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT

The present paper is grounded in the ideas of two renowned studios of language, Vygotsky (2007/2010) and Bakhtin (2006/2010), is the result of research that seeks to observe and analyze the correlation between pedagogical activity and the event of learning and development writing of students participating in a 4th grade of elementary school to a public school in São José - SC. By to refer a qualitative socio-historical research, specific situations everyday school - teaching practice and student production - are accompanied by observation and the information collection (interviews, audio recordings, analysis of materials use in the classroom, especially the Notebook of Portuguese (NP) and Notebook Textual Production (NTP), official documents guiding research in education, among others), these procedures comprised the corpus of the research being the notebooks of students the main one procedures. For the research, we follow not only the way the language is written up on a school day in her practice focused, like all forms of verbal language were also seen as a place of human interaction, the dialogue that occurred in the classroom. This investigative course enabled us to understand the impact of pedagogical actions in learning and development of writing, relating the teacher work with the perspective of discursive autonomy. We base our analysis on the assumptions of the conception of language as interaction, electing concepts of the theory of socio interactionist (mediation, learning and development) Vygotsky and dialogism (meaning, signification, discourse genres, theme, style and authorship) that served as Bakhtin basic categories of analysis in which the reflections were based around this research. For the analysis we turn our gaze to the occurrence of learning of writing in their dialogical and language-formal level. The interactionist conception of language is theoretical basis that guides the teaching work in accordance with the institutional discourse of official education documents. As the guiding documents of education (federal, state and municipal level) teaching practice, is grounded in this conception, promotes the use of concrete language. However, these guidelines seem to produce little effect on daily teaching practice, as we have seen. This research brings a small sample of how dialogical relations are conducted, in the educational sphere and that can be compromised. We noticed that in the written production of students the emphasis fell on the formal aspects of language committing the apprehension of language that constitute the event. It was possible to ascertain, given the absence of a theoretical-methodological approach

clearly assumed a teaching job split between a pedagogical practice with echoes of theoretical frameworks of discourses historically crystallized in school sphere and do you like listening speeches offering openness to change. We noticed that in the written production of students the emphasis fell on the formal aspects of language committing the apprehension of language that constitute the event. It was possible to ascertain, given the absence of a theoretical-methodological approach clearly assumed a teaching job split between a pedagogical practice with echoes of theoretical frameworks of discourses historically crystallized in school ball and do you like listening speeches offering openness to change. In summary, the results point to the need for effective and continuous vocational training, so that the elementary school teacher is capable of moving autonomously between theories and methodologies, thus realizing the conception of language that guides his pedagogical work, providing you furthermore the necessary conditions to make methodological choices for the promotion of learning and the development of knowledge about the student writing the fourth grade language.

Keywords: Teacher work. Written production. Discursive autonomy. Learning and development

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Texto escrito por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental	102
Figura 2: Texto como propósito para o ensino da gramática	146
Figura 3: Atividade com ênfase em assuntos da gramática.....	147
Figura 4: Texto para atividade de interpretação	153
Figura 5: A professora escreveu no quadro e o aluno copiou no “Caderno de Português”	160
Figura 6: Exemplo de modelo de convite registrado no quadro pela professora e copiado no “Caderno de Português” pelos alunos	161
Figura 7: Texto escrito pela aluna E (AE), retirado do “Caderno de Produção Textual”	164
Figura 8: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”	185
Figura 9: Fragmento retirado do “Caderno de Português”	186
Figura 10: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”	186
Figura 11: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”	186
Figura 12: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”	186
Figura 13: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”	187
Figura 14: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”	187
Figura 15: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”	187
Figura 16: Atividade ortográfica proposta no “Caderno de Português”.	190
Figura 17: Texto da aluna L, retirado do “Caderno de Produção Textual”	192
Figura 18: Correção de palavras proposta à aluna L, constante no “Caderno de Produção Textual”	193
Figura 19: Ficha de leitura retirada do “Caderno de Produção Textual”	199
Figura 20: Texto base da atividade proposta no “Caderno de Produção Textual”	202
Figura 21: Texto da aluna H(AH) retirado do “Caderno de Produção Textual”	204
Figura 22: Texto da aluna Ed (AEEd) retirado do “Caderno de Produção Textual.....	208
Figura 23: Texto da aluna D (AD) retirado do “Caderno de “Produção Textual”	210

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caderno de Português: atividades que tomam como referência textos ou atividades gramaticais.....	143
Gráfico 2 – Caderno de Português: atividades com ênfase na proposição de assuntos próprios da gramática.....	145
Gráfico3: Caderno de Produção Textual	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tabela de reprovação 2011 da escola pesquisada	123
Tabela 2: Distribuição dos alunos remanescentes da turma 4º ano B .	124
Tabela 3 – Atividades que visam à aprendizagem da gramática normativa.....	143
Tabela 4 – Atividades com uso de textos	144
Tabela 5 – Atividades intermediárias	144
Tabela 6 - Eventos de escrita registrados no “Caderno de Produção Textual”.....	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
1. A LINGUAGEM COM BASE EM PROPOSIÇÕES TEÓRICAS DE VIGOTSKI E BAKHTIN.....	35
1.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E BAKHTIN	36
1.1.1 Interação: a linguagem na psicologia e na filosofia	39
1.1.2 Dialogismo: teoria do enunciado concreto	40
1.2 APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: APROXIMANDO CONCEITOS DA TEORIA DE VIGOTSKI E DE BAKHTIN.....	46
1.2.1 Apropriação da linguagem escrita	47
1.2.2 A natureza social da linguagem: aprendizagem e desenvolvimento como processos constituídos na interação social ..	50
1.2.3 Enunciado: uma construção dialógica.....	56
1.2.4 Gêneros do discurso: formas relativamente estáveis de enunciados.....	61
1.2.5 Tema, Estilo e Autoria: elementos integrados ao todo do enunciado	65
2 OS SENTIDOS NO ATO DE ENSINAR E APRENDER PARA ALÉM DA COMPREENSÃO DA LÍNGUA COMO SISTEMA ...	71
2.1 O PAPEL DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA	71
2.1.1 Aprendizagem da linguagem escrita e o fazer pedagógico em aulas que se ocupam deste ensino	76
3 DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO ESPAÇO INSTITUCIONAL.....	81
3.1 O CONHECIMENTO DA ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR...	82
3.2 DIRECIONAMENTO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ATUALIDADE: PONTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS DA FEDERAÇÃO, DO ESTADO E DO MUNICÍPIO.....	91
3.2.1 O que dizem os documentos oficiais quando o assunto é alfabetização	95

3.2.2 O aluno do 4º ano do Ensino Fundamental como sujeito produtor de textos.....	99
3.2.3 A escrita no 4º ano do Ensino Fundamental.....	104
4 METODOLOGIA DA PESQUISA – RELAÇÕES DIALÓGICAS NA EXPRESSÃO VERBAL	109
4.1 CAMINHOS DA PESQUISA	117
4.1.1 Descrição metodológica	119
4.1.2 O espaço da pesquisa	122
4.1.3 Os sujeitos da pesquisa	127
4.1.4 A linguagem escrita como <i>corpus</i> de pesquisa.....	131
5 ANÁLISE DO PROCESSO ESCOLAR DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA EM UM 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	135
5.1 INDÍCIOS DA ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE ESCRITA POR ALUNOS DE UM 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ..	136
5.1.1 Análise dos materiais para uso na disciplina de Língua Portuguesa	140
5.1.1.1 Caderno de Português	140
5.1.2.1 Caderno de Produção Textual.....	163
5.2 O QUE SE ESCRIVE E COMO SE ESCRIVE: AS RELAÇÕES INTERATIVAS QUE SE ESTABELECEM PELA ESCRITA	181
5.2.1 A ação pedagógica na aprendizagem da escrita	181
5.2.2 Nas práticas de escrita há o outro disposto à escuta?	193
5.2.3 Autoria: a escrita pessoal na escola	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215

INTRODUÇÃO

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.

Mikhail Bakhtin [1920]

O ser social, como sujeito dialógico, é objeto de estudo das ciências humanas. Nesta pesquisa os pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam dizem respeito ao campo dessa ciência que toma o ser social como ser falante. Dado esse entendimento teórico, as ideias de Bakhtin (2006, 2010) expoente na defesa dessa tese, embasa questionamentos levantados nesta nossa pesquisa sustentando que no ato de conhecer, tanto o ser cognoscente com o ser cognoscível protagonizam a dialogicidade da palavra, o sentido na dinâmica das inter-relações do locutor e interlocutor. Defendemos, portanto, aqui, a constitutividade da relação *eu x outro* no agir, que é sempre interagir, é sempre diálogo. (BAKHTIN, 2006).

Essa concepção filosófico-linguística da palavra real é que nos motivou a direcionar nossas ações de pesquisa para a palavra, a minha palavra, a palavra do outro, assim como diminuir ao máximo a diferença de horizontes entre quem contempla (o observador) e quem é contemplado (aquilo ou quem é observado), pois, como defende Bakhtin (2006, p. 379), “A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro)”.

Os fundamentos teóricos deste estudo, com base nesse entendimento e por essa perspectiva, seguem os princípios e pressupostos da abordagem enunciativo-discursiva (dialogismo) desenvolvida por Bakhtin e seu Círculo (2006/2010), associada à concepção sócio-histórica da teoria histórico-cultural de Vigotski (2007/2010), enfim, em pontos básicos comuns a ambos os autores, fundamentalmente a teoria sociointeracionista e o caráter social da linguagem.

Além do estudo da teoria bakhtiniana sobre a linguagem e da teoria vigotskiana sobre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento, também buscamos subsídios em autores intérpretes de Bakhtin e Vigotski, tais como Machado (2012) e Friedrich (2012) que propõem reflexões para a compreensão teórica de ambos os autores. Essas reflexões cremos ser de grande importância para esta pesquisa em todas as etapas de sua realização, mas, principalmente, como fundamentação teórica que perpassa por todas as etapas do texto.

Uma vez que apoiamos nossas discussões na teoria do dialogismo, segundo a qual a linguagem constitui o sujeito como ser social e este, por sua vez a constitui, como também nos acercamos, para tal fim, da teoria histórico-cultural, segundo a qual o papel da linguagem é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, defendemos que a palavra tem importância como palavra de alguém dirigida a alguém, como possibilidade de sentidos que se realiza pela compreensão responsiva de uma palavra em relação a outra. Além disso, é preciso considerar que é pela linguagem que ocorre o processo de integração do sujeito com a realidade social. Essas experiências dizem respeito, de modo amplo, à linguagem e suas fronteiras, explicitamente à linguagem da palavra, à arte verbal, pois, pressupomos, a palavra é interação com o outro e com o meio, é elemento em constante desenvolvimento e transformação na sua constituição e nas relações entre homens.

O homem como ser social se apropria da palavra/linguagem oral e também da linguagem escrita por meio da experiência com o mundo que o cerca. Assim como a linguagem oral, compreendemos que o conhecimento sobre a linguagem escrita ocorre pelos usos que a instituem nas relações interpessoais que o ser social estabelece em suas convivências sociais, pois, segundo a teoria histórico-cultural, a escrita é um patrimônio adquirido pelo sujeito nas suas relações interpessoais.

Destacamos a escola como universo institucional oficial de aprendizagem da linguagem escrita e, portanto, lugar de diálogo com as esferas sociais e com os conhecimentos da esfera científica

(conhecimentos científicos). Sendo a escola o espaço oficial de constituição e evolução do processo da aprendizagem da linguagem escrita, estabelece-se como lugar de inter-relação com a sociedade e, principalmente, oferece condições ao sujeito para as interações sociais que exigirão o conhecimento relativo à produção da escrita.

A maneira como a escola atua com a palavra, como a socializa em conhecimento, irá interferir significativamente na formação do cidadão. Inevitavelmente, as formas de condução das relações dialógicas na esfera educacional para o ensino e aprendizagem da escrita podem comprometer ou potencializar esse conhecimento. Por isso, as relações dialógicas para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita em ambientes formais de aprendizagem (a escola e a sala de aula) são constantemente objetos de pesquisa.

O processo de apropriação da linguagem escrita (alfabetização), por exemplo, é um tema recorrente em pesquisas no âmbito educacional. Isso demonstra certa preocupação de teóricos, pesquisadores acadêmicos, e autoridades educacionais, com o período de escolaridade dedicado a esse conhecimento sobre a linguagem escrita. Uma das possíveis respostas para o interesse dos pesquisadores em se dedicarem a esse tema é a necessidade de delinear as especificidades dessa etapa da escolaridade, já que é nesse período que se inicia oficialmente o processo de formação do produtor de textos.

Vemos a etapa imediatamente posterior ao período de alfabetização, o 4º ano do Ensino Fundamental, também como um momento ímpar para a formação do sujeito produtor de textos, momento esse em que é esperado que a criança não só consolide a aprendizagem desenvolvida até adentrar nessa etapa, como também avance nesse processo.

Pretendemos, com esta pesquisa dedicada à linguagem escrita, trazer algumas contribuições ao campo dos estudos dessa área, com a expectativa de que possa oferecer subsídios à prática pedagógica dos profissionais que atuam nos anos iniciais de escolaridade, mais especificamente no 4º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, voltamo-nos à aprendizagem dos sujeitos que já passaram pelo período de alfabetização, mas ainda estão em processo de conhecimento sobre a língua escrita. Destacamos o 4º ano do Ensino Fundamental como um momento escolar essencial às outras etapas pelas quais seguirá o sujeito na continuidade da constituição de sua autonomia discursiva nos anos seguintes de escolaridade, pois a conquista da autonomia discursiva é (ou pelo menos deveria ser) o horizonte de toda e qualquer ação na escola. Assim, nos propomos a analisar esse período de escolaridade,

especificamente o 4º ano, como mais uma etapa na formação desse sujeito que ainda está se constituindo produtor de textos. Olhamos, então, para as aprendizagens sobre a linguagem escrita ocorridas *durante* o 4º ano, sem desarticulá-las dos conhecimentos que ocorreram *antes* e dos que virão *depois*, ao longo do processo de constituição da escrita com autoria.

Nessa direção, acreditamos que esta investigação possa dar sua contribuição à medida que forneça às pessoas que atuam nesse segmento ferramentas teóricas e metodológicas sobre a aprendizagem que leve ao desenvolvimento do processo do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita no espaço da sala de aula, com o entendimento de que esse processo não pode limitar-se ao espaço escolar, e sim estender-se a outros espaços possíveis e passíveis de proporcionar a apreensão da palavra (na escola e fora dela ao mesmo tempo). Com base na concepção de linguagem como interação, entendemos que o processo de formação do sujeito, produtor de textos, não ocorre no vazio, com a abstração desse sujeito do meio social, mas, pelo contrário, por sua inserção nas práticas sociais do contexto em que está inserido. Desse modo, no ensino da linguagem escrita é preciso conceder prioridade à língua como acontecimento, é preciso trazer para a escola a linguagem que circula lá fora, utilizada em contextos reais de interlocução, para que essa linguagem seja entendida em toda sua complexidade e não apenas ficar circunscrita à artificialidade de que é comumente revestida na esfera escolar.

É com base nessa perspectiva que nossas ações de pesquisa, cuja meta central é acompanhar e estudar o ser social em suas relações dialógicas realizadas no espaço escolar, são voltadas para a linguagem, para a palavra. Dirigimos assim nosso olhar ao sujeito dialógico, tendo como objetivo investigar a correspondência entre a atividade pedagógica e o acontecimento da aprendizagem e do desenvolvimento do conhecimento da escrita de alunos participantes de um 4º ano do Ensino Fundamental. Para a consecução de tal intento, buscamos no material para uso na disciplina de Língua Portuguesa de uma turma de um 4º ano de uma escola pública de São José, indícios do desenvolvimento de atividades pedagógicas, de um trabalho docente que levem ao desenvolvimento do conceito de escrita na perspectiva da interação social e da promoção da autonomia discursiva dos estudantes.

Ao elegermos o conceito de enunciado concreto como foco das reflexões de nossa investigação em torno de situações específicas do cotidiano escolar – a prática docente e a produção dos estudantes –, achamos importante acompanhar o dia a dia escolar por meio da

observação e pelo levantamento de dados (entrevistas, gravações em áudio, análise dos materiais em uso em sala de aula, de modo especial o Caderno de Português (CP) e o Caderno de Produção Textual (CPT), pesquisa em documentos oficiais orientadores da educação, entre outros procedimentos esses que compuseram o *corpus* da pesquisa, sendo os cadernos dos alunos o principal deles. A investigação recaiu sobre as práticas de escrita, porém, todas as modalidades da linguagem verbal como lugar de interação humana, de interlocução, ocorridas na sala de aula foram observadas.

O eixo central das reflexões elaboradas ao longo de todo o processo investigativo girava em torno da seguinte pergunta: como se dá o acontecimento da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos de um 4º ano do ensino fundamental, no processo de apropriação da escrita? Essa perspectiva de investigação sobre o trabalho realizado com a linguagem escrita nesse período de escolaridade (imediatamente após a alfabetização) justifica-se pela busca de respostas a outros dois grandes questionamentos: O que uma criança que está no 4º ano do Ensino Fundamental necessita aprender sobre a linguagem escrita? E o que o professor vai ensinar?

Sabemos que, historicamente, os direcionamentos teórico-metodológicos voltados ao ensino e aprendizagem da linguagem escrita oriundos das esferas oficiais, legitimados e cristalizados na esfera escolar, atuam como vozes que marcaram e marcam até hoje a ação pedagógica do professor. Nesses enunciados constam ideologias socialmente construídas. Na atualidade, os discursos institucionalizados nos documentos oficiais orientam o ensino e aprendizagem da linguagem escrita para a autonomia discursiva do sujeito, uma virada teórico-metodológica, digamos assim, comparativamente às orientações tradicionais na área. Se o professor, então, em sua prática pedagógica, conseguir desvencilhar-se de tradições e valores pedagógicos hoje questionados e passar a assumir as orientações dos documentos advindos das várias instâncias oficiais (federal, estadual e municipal), poderá conduzir o ensino e aprendizagem da linguagem por outros caminhos, ou seja, pela perspectiva do uso concreto da linguagem. Portanto, trata-se de refletir sobre a forma como ocorrem as condições desse ensino no âmbito educacional, tomando como base a organização do tempo e do espaço da instituição, as relações que são estabelecidas entre os estudantes, entre os estudantes e a professora e entre a professora e as abordagens teórico-metodológicas que se vêm discutindo na atualidade (artigos acadêmico-científicos, livros técnicos,

documentos oficiais orientadores da educação), seus interlocutores nesse contexto de aprendizagem formal.

Em suma, pode-se dizer que esta dissertação, ao problematizar a relação entre o ensino e a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia discursiva considerando a maneira como a escola atua com a linguagem, com a palavra, possibilita repensar a prática pedagógica no interior das instituições educacionais indo ao encontro das discussões atuais sobre a metodologia do ensino de Língua Portuguesa.

Quanto à organização desta dissertação, além desta parte introdutória, desenvolvemos mais cinco capítulos com o intuito de tratar dos temas relativos ao propósito da defesa que aqui apresentamos. No primeiro capítulo, expusemos a concepção de linguagem que orienta este estudo, apresentando as principais ideias de Vigotski e Bakhtin. Procedemos à aproximação entre os conceitos de Vigotski e os de Bakhtin sobre a concepção de linguagem como interação e, com base nessa teoria da linguagem, apresentamos os conceitos de mediação, aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski e sentido e significação, gêneros do discurso, tema, estilo e autoria de Bakhtin, como fundamentação teórica para a realização das análises.

No segundo capítulo, com a continuidade da discussão teórica sobre o ensino e aprendizagem da linguagem, procuramos estabelecer um diálogo entre o estudo das teorias vigotskiana e bakhtiniana e a prática de ensino e aprendizagem da escrita ocorrida no espaço da sala de aula.

No terceiro capítulo, versamos sobre a correspondência entre a atividade pedagógica e o acontecimento da aprendizagem e do desenvolvimento do conhecimento da escrita no 4º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, destacamos as orientações dos documentos oficiais sobre o trabalho de alfabetização e de linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No quarto capítulo, descrevemos os caminhos percorridos no decurso do processo investigativo, de acordo com as concepções teóricas assumidas. Traçamos também um quadro geral da metodologia da pesquisa de campo, especificando os procedimentos e os recursos metodológicos adotados. Buscamos também delinear o espaço de inserção dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como procedemos à identificação desses sujeitos.

No quinto capítulo, procedemos à análise do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita desenvolvido no espaço escolar, durante o período de realização da pesquisa de campo. A materialização da referida análise foi apoiada nos conceitos teóricos apresentados no

primeiro capítulo (capítulo da fundamentação teórica), os quais serviram de base para as categorias de análise. Apoiamo-nos, igualmente, nas discussões atuais de autores que dialogam com Bakhtin e Vigotski e apresentam reflexões sobre o ensino e aprendizagem da linguagem escrita. São eles: Fiad (1996 e 2012), Furlanetto (2000 e 2011), Bortolotto (2001, 2007 e 2009), Calil (2007 e 2009), Geraldi (2010), Menegassi (2012), entre outros.

Por último, no capítulo destinado às considerações finais, apresentamos os resultados desta investigação que, por entendê-los inconclusos, dado o inacabamento dos atos interlocutivos, entendidos por Bakhtin não como um fim em si mesmos, mas como elos na cadeia discursivo-dialógica humana, poderão abrir-se para possíveis reflexões, nesse campo de investigação, sobre os processos de constituição escrita de crianças do quarto ano de escolaridade, como forma de contribuição aos encaminhamentos do trabalho pedagógico da disciplina de Língua Portuguesa.

1. A LINGUAGEM COM BASE EM PROPOSIÇÕES TEÓRICAS DE VIGOTSKI E BAKHTIN

A palavra plena e única pode ser responsabilmente significativa: pode ser a verdade, e não somente qualquer coisa de subjetivo e fortuito.

Mikhail Bakhtin [1929]

Esta pesquisa tem como aporte teórico a concepção de linguagem como prática social em consonância com as ideias do Círculo de Bakhtin¹, e a concepção de aprendizagem como um processo mediado, de acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural apresentada por Vigotski².

Na teoria do dialogismo de Bakhtin, a linguagem é entendida como interação social. Bakhtin vale-se de conceitos como *enunciado*, *tema*, *significação*, *sentido*, *gênero do discurso*, *estilo* e *autoria* que, relacionados ao dialogismo, são basilares em suas formulações teóricas. Na teoria de Vigotski, a linguagem, com base nos conceitos de *aprendizagem* e *desenvolvimento*, é concebida como instrumento psicológico de mediação, além de exercer importante papel na formação dos conceitos e na tomada de consciência.

No desenvolvimento deste capítulo, cujo foco são os conceitos teóricos desses dois autores, ora propomos um encontro dialógico entre suas teses – quando estas se aproximam – ora efetuamos discussões em torno das defesas específicas de cada um deles.

Seguindo essa linha, apresentamos a fundamentação teórica sustentada nas ideias desses dois autores, de cujos pressupostos teóricos comuns destacamos que a linguagem é produto da ação coletiva do

¹ O Círculo de Bakhtin era composto por intelectuais de formações diversas cujas discussões, além de se voltar às questões filosóficas, também diziam respeito à linguagem e as suas relações com a atividade humana, estas centrais nas discussões do Círculo. Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshínov e Pavel N. Medvedev são os nomes que mais se destacam na proposição de questões reflexivas voltadas à área da linguagem.

² Lev Vigotski, e seus dois colaboradores mais próximos, Alexandre R. Luria e Alex N. Leontiev, integravam, juntamente com outros pesquisadores, o grupo do prestigiado Instituto da Psicologia de Moscou. As reflexões do grupo voltavam-se para o homem como ser social historicamente situado, dando origem à teoria histórico-cultural.

homem e constituída nas relações humanas situadas em tempo e lugar sócio-historicamente determinados.

1.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E BAKHTIN

Ao teorizarem sobre a linguagem, Vigotski e Bakhtin teciam críticas às correntes linguísticas da época³, seja em relação ao método utilizado ou às concepções que davam sustentação a tais teorias.

Bakhtin [Volochínov] (2010), por exemplo, para explicitar de modo mais dialógico a sua concepção de linguagem, toma como parâmetro essas correntes linguísticas. Ele as agrupa em duas vertentes teóricas, as quais denomina de *subjetivismo idealista (ou individualista)* e *objetivismo abstrato*. O autor questiona a unilateralidade de cada corrente do pensamento linguístico: aquela que defende estar a linguagem na psiquê, ou seja, a língua está no pensamento do indivíduo, e se manifesta “como uma expressão da consciência individual” (primeira orientação *subjetivismo individualista*); e aquela que defende a língua como um “sistema de formas cuja identidade se refira a uma norma” (segunda orientação *objetivismo abstrato*) (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 71-92).

Ao refletir sobre essas duas correntes, o autor provoca questionamentos sobre cada uma delas e sobre as teses oriundas de uma e de outra. Assim, introduz uma nova tese: “a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p.126). Para Bakhtin [Volochínov] (2010), a linguagem, fundamentalmente, não é expressão do pensamento e nem mesmo um sistema objetivo de normas:

O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica. Consequentemente é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior.

³ Embora Vigotski e Bakhtin tenham elaborado suas produções intelectuais de forma independente entre si, o período de 1920 a 1930 foi riquíssimo em termos de produções bibliográficas para esses dois autores russos. Tanto Vigotski na área da psicologia, quanto Bakhtin na área da filosofia desenvolveram considerações essenciais sobre a linguagem nesse período.

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 116).

O material semiótico a que se refere Bakhtin [Volochninov] é expresso, por exemplo, em forma de som, imagens, palavras ou elementos gestuais. É desse material semiótico (os signos) adquirido no contexto social que se valem os interlocutores em suas necessidades enunciativas concretas.

É preciso considerar ainda que, para os interlocutores, a forma linguística utilizada é um signo variável. Diante disso, entendemos que os signos linguísticos não estão estabelecidos como normas e sim são aprendidos no intercâmbio social. Segundo Bakhtin [Volochninov], “Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 35 – grifos do autor). Outro importante aspecto a considerar, ao refletir sobre o conceito de linguagem como processo de interação de Bakhtin, é sua defesa de que “*A consciência individual é um fato sócio-ideológico*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 35 – grifos do autor). A consciência se materializa, portanto, nos enunciados concretos de indivíduos socialmente organizados, por meio de signos. Ainda, nas palavras desse autor,

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que *a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for*. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. [...] A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 38 – grifos do autor).

Por sua vez, Vigotski (2010), no estudo sobre o fenômeno da linguagem e pensamento, signo e significado, em *A construção do pensamento e da linguagem*, teoriza sobre o significado das palavras e demais representações e ideias da consciência. Ao investigar a relação entre pensamento e linguagem, o autor afirma que o significado

pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado ela já não pertence ao reino da linguagem. [...] Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado. (VIGOTSKI, 2010, p.10).

A significação linguística, para Vigotski, constitui-se pelas relações interpessoais, ou seja, não se trata de um fenômeno da consciência individual, pois, como é apreendida em situações de intercâmbio social, é um acontecimento real, ou seja, um acontecimento enunciativo concreto.

Portanto, a exemplo de Bakhtin [Volochínov], o autor também critica as teorias dominantes na área das ciências humanas, à época, mas, no caso de Vigotski, as que diziam respeito especificamente à linha cognitivista, que defendiam ser a linguagem e a consciência faculdades naturais. Essa corrente, ao sustentar a tese segundo a qual a linguagem é fruto de dons inatos, confrontava-se com a abordagem de Vigotski, para quem os fatores sociais e culturais associados às propriedades naturais do psiquismo (tecidos cerebrais) são determinantes para a formação dos instrumentos psicológicos (signos, palavras, conceitos, entre outros). Como resultado do processo interacional em que o sujeito está inserido, esses instrumentos medeiam as relações do sujeito com o mundo. Isso fortalece novos aprendizados.

Com tal tese, o autor compreende que o homem não se constitui apenas por fenômenos internos e que sua atuação como sujeito não se reduz a apenas refletir passivamente sobre o meio em que vive. Sem negar as faculdades naturais humanas, Vigotski, assim como Bakhtin [Volochínov], vê que os signos são produções sociais e defende que a palavra (signo verbal) é constituída nas relações sociais. Assim, o homem é sujeito e objeto de sua própria atividade e a linguagem ocupa papel essencial em sua constituição socioideológica.

Embora buscando objetivos diferentes, as teses de Vigotski e Bakhtin [Volochínov] sobre linguagem – partindo de uma mesma visão semelhante de ciências humanas – encontram explicações nos fatores sociais para a compreensão dos atos humanos, entre eles a compreensão da linguagem verbal. Para ambos os autores, linguagem e consciência são consideradas produtos das interações humanas. O caráter dialógico da linguagem é construído no cotidiano das relações sociais permitindo

que experiências humanas circulem em determinado espaço sociocultural e em dado momento histórico.

1.1.1 Interação: a linguagem na psicologia e na filosofia

Conforme a abordagem sócio-histórica, o sujeito constitui-se na/pela linguagem como lugar de interação humana. Para Vigotski, por exemplo, é na interação que ocorre a modificação do que esse sujeito já se apropriou ou a internalização do que ainda não sabe, ou seja, o que se aprende realiza-se nas inter-relações.

A internalização ocorre pela atribuição de sentido aos objetos do mundo circundante do sujeito, social e historicamente situado. Vigotski, ao abordar o conceito de internalização, exemplifica com uma situação típica de quem está em processo inicial de aprendizagem: uma criança, ao desejar pegar um determinado objeto que não está a seu alcance, estica os braços para tentar alcançá-lo. Ao gesticular em direção a algo que deseja, a criança percebe que alguém lhe alcança o objeto e assim atribui outro sentido à sua ação: “de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para outra pessoa, um meio de estabelecer relações: *o movimento de pegar transforma-se no ato de apontar*” (VIGOTSKI, 2007, p.56-57 – grifos do autor). Ao perceber a possibilidade de atribuir outro significado à sua ação, a criança inicia um processo de reconstrução interna de significados. É essa reconstrução interna de uma operação externa que Vigotski chama de internalização. A internalização de significados ocorre por meio da linguagem como instrumento psicológico de mediação. Portanto, só há atribuição de significado quando o sujeito dele se apropria na relação com o outro.

A linguagem, então, é defendida por Vigotski como elemento de mediação sógnica. Tal mediação constitui-se na relação do homem com o mundo exterior, ou seja, pelas inter-relações. Os signos atuam como instrumentos psicológicos que possibilitam tais relações, pois desempenham o papel de intermediadores já que se encontram na capacidade psíquica do sujeito constituída em sua relação com o meio. Sendo importante instrumento psicológico de mediação simbólica, o signo desempenha o papel de representação, de algo que está em lugar de alguma coisa, que pode ser uma representação mental, um objeto, uma imagem, um som. O gesto de apontar, por exemplo, passa a ser um movimento cujos significados são apreendidos pela criança em sua

relação com o adulto. Para Vigotski, o gesto é um signo que contém a origem da linguagem escrita da criança.⁴

Valendo-se de signos linguísticos (letras, fonemas, grafemas), a linguagem escrita está entre as diversas formas de linguagem que se valem de sinais ou signos. A apropriação destes é essencial para o bom desempenho, por parte do sujeito, no uso dessa simbologia de segunda ordem, conforme a denomina Vigotski. Apesar de o signo ser objeto de estudo da semiótica e da linguística, quando o assunto é interação social promovida pela linguagem, tanto a psicologia quanto a filosofia – em particular a teoria de Vigotski e a de Bakhtin, – abordam o signo como objeto de estudo.

Bakhtin [Volochínov] (2010), com base em uma filosofia da linguagem de caráter sociológico, traz o signo como realidade ideológica da linguagem. Defende que a linguagem se realiza na enunciação dialógica, em um processo de interação em que “a palavra é o signo ideológico por excelência” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 36).

Para o autor, um sistema de signos só pode constituir-se nas inter-relações de um grupo de indivíduos socialmente organizados. A palavra, por exemplo, é um signo materializado na comunicação social. Volochínov [Bakhtin] define a palavra como “um evento social, que não está centrada em si mesma como certa magnitude linguística abstrata, nem pode ser psicologicamente deduzida da consciência do falante subjetiva e ilhada” (VOLOCHÍNOV [BAKHTIN], 2011, p.164). Sendo assim, a consciência individual, forma-se nas inter-relações sociais.

Tanto para Bakhtin quanto para Vigotski os signos são elementos que contribuem para o *desenvolvimento* da consciência individual, se alimentam das (inter)ações, das relações sociais, assim como por elas são alimentados, pois, em uma perspectiva semiológica, os signos são produto social.

1.1.2 Dialogismo: teoria do enunciado concreto

O enunciado como unidade concreta e real da comunicação discursiva é um dos conceitos fundamentais do conjunto dos trabalhos de Bakhtin, ou do círculo bakhtiniano, quando é tomado de modo extensivo objetivando a compreensão da relação entre linguagem e sociedade.

⁴ Abordaremos este assunto mais adiante.

Para a teoria do dialogismo defendida por Bakhtin e o círculo, a construção dos enunciados⁵ ocorre na relação entre linguagem e sociedade. Assim, a linguagem é concebida como de natureza social refletindo e refratando a realidade concreta da *interação* humana, que se realiza por meio de signos. É nas relações sociais situadas em tempo histórico e espaço social, que se desenvolve o processo de produção semiótica, determinado e marcado pela organização dos indivíduos e pelas condições em que a interação ocorre. Da mesma forma que a linguagem se constitui nas inter-relações sociais, é por meio da *interação* que ela atua na formação dos sistemas ideológicos⁶ e da consciência individual e coletiva, pois a formação da consciência adquire forma e existência nos signos criados no curso das relações dos grupos sociais. Assim, a consciência humana é por excelência social e ideológica.

A teoria do dialogismo sustenta-se no pressuposto de que a linguagem, além do verbal, tem como elementos constituidores também os elementos extraverbaes, tais como a situação social (qualquer uma que organize um enunciado) e o auditório (presença dos participantes). O extraverbal é o subentendido, compreendido no curso da linguagem no tempo e no espaço (cronotopia), aquilo que se fala e a atitude frente ao falante e ao que ocorre.

Bakhtin (2006), com base na literatura, define o *cronotopo* (relação tempo e espaço) como a interligação do indivíduo social, com o tempo histórico e com o espaço social. Dessa forma, o autor considera que o enunciado não se relaciona com a situação social a partir do seu exterior (do enunciado), mas do seu próprio interior. O extraverbal está no verbal.

Para Bakhtin, a formação ideológica do tempo histórico – o vínculo do passado e do presente com o futuro por meio da linguagem, – pode ser observada com maior nitidez na criação literária. O autor toma a literatura para conceituar o cronotopo, pois observou, pelos

⁵ O enunciado faz parte do conjunto dos conceitos fundamentais da teoria do dialogismo – como o conceito dos gêneros do discurso, por exemplo. Bakhtin, no desenvolvimento dessa teoria, estabelece uma relação dinâmica entre esses conceitos. Adensaremos nossas discussões sobre o conceito de gêneros, que diz respeito às formas e os tipos dos enunciados, nos capítulos subsequentes.

⁶ São sistemas ideológicos a ciência, a arte, a religião, a moral, o direito. Com relação aos sistemas ideológicos, consulte-se, por exemplo, Volochínov [Bakhtin] (2011).

enunciados constantes nas obras literárias, a fusão entre o tempo e o espaço como lugar concreto de realização de um acontecimento.

O conceito de cronotopo perpassa por todas as categorias conceituais do *dialogismo*. As considerações bakhtinianas sobre o cronotopo são voltadas à análise do romance. Dentre as várias obras da modalidade específica de gênero romanesco, Bakhtin destacou o *romance de formação* dando maior destaque às obras de Goethe. A unidade indissolúvel entre o tempo e o espaço na obra de Goethe é analisada por Bakhtin a fim de discutir sobre o fenômeno da linguagem. Ao abordar alguns traços do sentido de *tempo* na obra de Goethe, Bakhtin (2006) fez considerações sobre o cronotopo:

Tudo é intensivo no mundo de Goethe: nele não há lugares mortos, imóveis paralisados, não existe fundo imutável, não existe decoração nem ambiente que não participe da ação e da formação (nos acontecimentos). Por outro lado, em todos os seus momentos essenciais esse tempo está localizado em um espaço concreto, marcado nele; no mundo de Goethe não há acontecimentos, enredos, motivos temporais que sejam indiferentes a um determinado lugar no espaço da realização, que possam realizar-se em toda a parte e em lugar algum (os “eternos” enredos e motivos). Tudo nesse mundo é *tempo-espaço*, *cronótopo* autêntico. (BAKHTIN, 2006, p.245, grifo do autor).

Ao discutir o conceito de cronotopo nesses dois sistemas ideológicos, a arte e a literatura, Bakhtin põe em discussão o tempo histórico condensado em um espaço. Ele destaca o romance de formação como sendo o mais importante – o romance de Goethe se inclui nessa classificação – pois, “A formação do homem efetua-se no tempo histórico real com sua necessidade, com sua plenitude, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico”. (BAKHTIN, 2006, p. 221).

O destaque à obra de Goethe é assim justificado por Bakhtin:

A capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indícios*

do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos) (BAKHTIN, 2006, p. 225 , grifos do autor).

A linguagem, então, como realização em um lugar determinado, em um tempo determinado e com vínculo na atividade humana coletiva, tem em seu matiz o cronotopo. O cronotopo, no enunciado concreto das relações dialógicas, constitui-se importante fator na compreensão dos sentidos, estabelecendo possíveis relações entre a produção humana do passado, do presente e do futuro, pois,

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este estende-se ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2006, p. 410, grifo do autor).

Qualquer forma de produção discursiva (textos) relaciona-se com outras (outros textos) e com a memória dos discursos na sociedade. Bakhtin situa o *texto* em dois polos: *sistema da linguagem*, que pode ser encontrado ou estar situado fora do texto (o repetido, o reproduzido, o que está disponível na memória – o dado); *sistema do discurso*, inerente ao próprio texto (algo ligado a outros textos, ligado a relações dialógicas – o criado). “Esse segundo polo é indissolivelmente ligado ao elemento da autoria” (BAKHTIN, 2006, p. 310).

O enunciado, como acontecimento discursivo, é uma unidade de sentido, é histórico e ideológico, pois se relaciona com outros enunciados e com a memória dos discursos sociais e, além disso, corresponde ao espaço onde se origina e à função social a que se destina, materializando-se na oralidade ou na escrita, em formas mais ou menos

conhecidas de produção, tais como: artigo científico, resenha, notícia, artigo de opinião, relatório, ofício, receita, bula, piada, aula, palestra. Esses *tipos* relativamente estáveis de enunciados são chamados de *gêneros do discurso*⁷ na teoria do dialogismo defendida por Bakhtin.

Sobre o *dado* e o *criado* na produção de enunciados, Bakhtin (2006, p. 326) assim se expressa:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão do mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado.

É com base nesse entendimento que Bakhtin (2006) formula sua defesa no que diz respeito à relação que se estabelece entre o *dado* e o *criado*, na criação verbal:

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2006, p. 330).

Por isso, para a teoria do dialogismo, no *criado* há vozes que ressoam compondo matizes lexicais, semânticos e de estilo, e que advieram tanto da consciência do criador como de tempos e espaços externos/exteriores ao contexto desse criador, portanto, vozes que se originam do *dado*. É no grande diálogo da comunicação discursiva que há o entrecruzamento de vozes e as relações entre os enunciados é a própria construção dialógica.

⁷ Na seção dedicada à linguagem escrita, abordaremos de modo ampliado a discussão do conceito “gêneros do discurso” presente na teoria do dialogismo de Bakhtin.

O dialogismo caracteriza-se pelo confronto dos enunciados em um plano de sentido: “Duas produções de discurso, enunciados confrontados entre si, entram em um tipo especial de relações semânticas que chamamos dialógicas.” (BAKHTIN, 2006, p.324). Assim, “A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica.” (BAKHTIN, 2006, p. 327). A produção e a compreensão dialógica podem manifestar-se nas seguintes formas:

A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetivos), sobreposições do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 327 – grifo do autor).

Enfim, a compreensão é dialógica, pois também é produção e criação verbal. Daí a necessidade do trabalho de conhecimento dos recursos linguísticos necessários à compreensão/produção: intertextualidade, interdiscursividade, polifonia, polissemia, metonímia, paráfrase, além de outros recursos linguísticos que fazem parte da língua. Portanto, para um trabalho pedagógico que considera a *língua como acontecimento*, os gêneros do discurso, como enunciados concretos e materializados na linguagem, tornam-se o objeto de estudo no espaço escolar.

Assim, os elementos composicionais dos gêneros – os *sistemas de discurso* que consideram o contexto em que a linguagem se realiza e os *sistemas de linguagem* que se manifestam na forma linguística ou notações da escrita (*notacionais/gramaticais*) – precisam ser ensinados e aprendidos nesse espaço. Defendemos, então, que o trabalho pedagógico não ignore a aprendizagem da forma linguística ou notações da escrita como conceitos científicos construídos historicamente, no entanto, tais conceitos precisam ser construídos no grande diálogo da comunicação discursiva escolar, sem pôr em risco a natureza dialógica real da linguagem, pois, ao voltar-se, esse trabalho, apenas para o sistema da língua “Do ponto de vista dos objetivos extralinguísticos do enunciado todo, o linguístico é apenas um meio.” (BAKHTIN, 2006, p. 313). Reiteramos que o processo de aprendizagem do conceito de escrita

precisa desenvolver-se na concretude significativa do enunciado, pois “Quando o enunciado é tomado [apenas] para fins de análise linguística, sua natureza dialógica é repensada, é tomada no sistema da língua (como sua realização) e não no grande diálogo da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2006, p.323).

1.2 APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: APROXIMANDO CONCEITOS DA TEORIA DE VIGOTSKI E DE BAKHTIN

Tanto para Vigotski quanto para Bakhtin, a consciência individual do sujeito é primeiramente interindividual, o que nos faz aproximar a teoria de um à teoria do outro. A realidade dialógica da linguagem, insistimos, é defendida por esses dois autores. Por conseguinte, nas teorias de ambos os autores a linguagem recebe atenção especial, como já anunciamos neste trabalho, pois é presença obrigatória nas relações do ser social e historicamente situado. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como resultante da construção social. Assim, tanto na psicologia de Vigotski como na filosofia de Bakhtin, a concepção de linguagem defendida por eles contraria a ideia de que linguagem e consciência são frutos das faculdades naturais humanas.

A psicologia vigotskiana defende a relação entre linguagem e pensamento, já as concepções bakhtinianas de linguagem e de sujeito, numa abordagem filosófica, enfatizam o papel da linguagem no processo de formação da subjetividade humana.

Com base nos conceitos de linguagem e desenvolvimento, nesta segunda seção, ocuparemos-nos, principalmente, da contribuição das teorias de Vigotski e Bakhtin sobre linguagem escrita e a aprendizagem que leva a seu desenvolvimento.

Uma vez que assumimos a concepção de linguagem como interação, o conceito de desenvolvimento é de grande importância para o embasamento das reflexões efetuadas neste trabalho. Destacamos a relação entre linguagem, consciência, pensamento (conceitos já discutidos até aqui) e o desenvolvimento cognitivo da criança. Conceitos esses que, fundamentados nas propostas teóricas de Vigotski e Bakhtin, orientam a análise do acontecimento da aprendizagem e do desenvolvimento do conhecimento da escrita dos sujeitos em foco neste trabalho, ou seja, alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

1.2.1 Apropriação da linguagem escrita

Um dos pilares de sustentação dos pressupostos teóricos de Vigotski é o processo de internalização. Ao expor esse processo, o autor cita o gesto como uma forma signica, como instrumento para apropriação da linguagem por meio da experiência da criança com o mundo que a cerca. O gesto é citado por Vigotski como um signo que dá origem não só à apropriação da linguagem pela criança, mas também à linguagem escrita da criança.

Ao apresentar a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita, Vigotski afirma⁸:

O desarrollo del lenguaje escrito posee una larga historia, extremadamente compleja, que se inicia mucho antes de que el niño empiece a estudiar la escritura en el colegio. [...] La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales há nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza (VIGOTSKI, 1982, p. 185-186).⁹

Selecionamos desse trecho dois pressupostos de Vigotski: “o gesto é a escrita no ar” e “o desenvolvimento da linguagem escrita tem início muito antes de a criança ir à escola”. Em relação ao primeiro, a defesa de Vigotski é de que o gesto, na verdade, é a primeira forma de

⁸ La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: Vygotsky, L. S. *Obras Escogidas* II Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor, 1982, p. 183-206 – A opção por citar esta obra com tradução do espanhol se deu pela maior proximidade ao texto original, em russo. Assim, as citações permanecerão em espanhol (com a nossa tradução em nota de rodapé).

⁹ O desenvolvimento da linguagem escrita tem uma longa história, extremamente complexa, que começa muito antes de a criança começar a escrever na escola. [...] A história do desenvolvimento da escrita na criança começa quando surgem os primeiros sinais visuais. O gesto, precisamente, é o primeiro sinal visual contendo o futuro da escrita, como a semente contém carvalho. A escrita é o gesto no ar e o sinal de escrita é, muitas vezes, um gesto que se desenvolve.

comunicação infantil porque está representando o real, é a fala ou a escrita em suas formas mais rudimentares. Segundo o autor, por meio do gesto a criança vai desenvolvendo a percepção e estabelecendo relações afetivas (manipulatórias, comunicativas e emocionais) com o objeto. Destacamos essa reflexão sobre o gesto tido por Vigotski como a etapa inicial da linguagem escrita das crianças, pela importância que o autor atribui ao gesto, uma espécie de desencadeador das formas de linguagem e pensamento.

A intenção de dar destaque ao outro pressuposto de Vigotski segundo o qual “o desenvolvimento da linguagem escrita tem início muito antes da criança ir à escola”, deve-se ao fato de que, em outros escritos, o autor também defende essa tese. Em Vigotski (2010), por exemplo, encontramos a afirmação de que “a aprendizagem não começa só na idade escolar” (VIGOTSKI, 2010, p.388). Para reforçarmos essa afirmação, dialogamos com outro grande representante da psicologia na perspectiva histórico-cultural e discípulo de Vigotski, Alexander Romanovich Luria, para quem o desenvolvimento da linguagem escrita passa por várias fases até o momento da escrita propriamente dito. Conforme Luria, o momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer, segundo o autor, “que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender e escrever em um tempo relativamente curto.” (LURIA; 2010, p.143).

A apropriação da linguagem escrita, então, com base na perspectiva histórico-cultural, tem seu início já no período da aquisição da linguagem, quando a criança começa a estabelecer relações entre os signos linguísticos, sejam eles visuais ou não. Além do gesto, Vigotski defende que o desenho surge como a segunda etapa na pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças. O desenho é o momento em que ocorre a união do gesto com o signo escrito; o desenho está preso ao gesto e ao simbolismo que no papel fica registrado. Ao desenhar, a criança pode também falar para internalizar seu pensamento.

Outro momento marcante na pré-história da linguagem escrita, segundo Vigotski, é a junção do gesto com as brincadeiras infantis. Ao brincar, a criança manipula os artefatos sociais que fazem parte de sua realidade, com os atributos de significados adquiridos nas relações sociais. Com relação a esse importante aspecto o autor afirma:

el juego simbólico infantil puede entenderse como um sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa e señala el significado de los diversos juguetes. Sólo em la base de lós gestos indicativos el juguete va adquirindo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte em signo independiente (VIGOTSKI, 1982, p. 188).¹⁰

Dessa forma, tanto o desenho quanto a brincadeira infantil tem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito. Na atividade do desenhar e do brincar, a criança desenvolve estágios que a conduzirão à apreensão da linguagem escrita. O gesto é o início da linguagem escrita: ao envolver signos e significados, a criança, por meio do gesto no ato de desenhar e brincar utiliza várias formas de representação, desenvolvendo a cognição. O conhecimento do processo inicial da aquisição da linguagem escrita é de grande importância para este estudo que tem como objeto de pesquisa as práticas de escrita no 4º ano do Ensino Fundamental. Considerar o caminho percorrido pela criança na gênese da constituição da linguagem escrita é de grande relevância para compreendermos o desenvolvimento com base nos saberes que o sujeito já possui e nos saberes que ele ainda precisa adquirir rumo à autonomia discursiva por meio dos conceitos científicos aprendidos e ensinados na escola.

A aquisição da escrita em seu caráter formal ou técnico não é objeto de estudo deste trabalho, porém acreditamos que o conhecimento sobre o caminho percorrido pela criança na gênese da constituição da linguagem escrita faz-se necessário para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita em etapas posteriores ao período de aquisição (alfabetização). Defendemos, com base em Vigotski, que cada fase de desenvolvimento percorrida pelo sujeito direciona-o a uma nova etapa.

Ao falarmos de linguagem escrita, compreendemos que a apropriação dos usos que instituem as relações interpessoais que estabelecemos em nossa convivência social é necessária, ou seja, para sermos protagonistas de nossa escrita, atingindo autonomia discursiva

¹⁰ Entende-se as brincadeiras infantis como um sistema de linguagem muito complexo. Os gestos possuem significado nas várias brincadeiras. Somente por meio dos gestos o brinquedo vai adquirindo seu significado; como o desenho que também se apoia inicialmente no gesto, e depois se torna um signo independente.

(autoria), é indispensável a aprendizagem sistemática da linguagem escrita, bem como o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e discursivos para que, assim, as interações que estabelecemos em todas as esferas sociais pelas quais transitamos sejam produtivas, porque nos posicionamos com autoria.

1.2.2 A natureza social da linguagem: aprendizagem e desenvolvimento como processos constituídos na interação social

A interação entre sujeitos tem função fundamental no desenvolvimento do pensamento infantil. A linguagem, por sua vez, conforme já foi exposto, é um fenômeno de interação e a sua função social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

As práticas de linguagem como um produto da interação entre indivíduos devem ser o objeto de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Sendo assim, as práticas de escrita oportunizadas na escola com o objetivo de promover a autonomia discursiva das crianças, deveriam basear-se na interação verbal, na função social da linguagem. Ao fazer uso da linguagem, o sujeito exerce um papel ativo sobre seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Conforme já afirmamos, com base no que defende Vigotski, a linguagem, além de ser o lugar de interação do sujeito com o mundo, também desempenha a função de organização/regulação do pensamento. Os signos linguísticos atuam como instrumentos psicológicos e possibilitam as relações interpessoais, pois exercem o papel de intermediadores das relações subjetivas. Esses instrumentos psicológicos de mediação simbólica como que traduzem os significados e sentidos que vão sendo instaurados pelas/nas relações socioculturais. Pode-se dizer com isso que os instrumentos de mediação são determinantes na compreensão, favorecendo a escrita de forma completa e autônoma.

Segundo essa teoria, a interdependência entre pensamento e linguagem tem real importância na compreensão do significado da palavra. Afirma Vigotski que

O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um

fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento. (VIGOTSKI, 2010, p. 398, grifo do autor).

Estabelecendo a unidade entre pensamento e linguagem, Vigotski rompe definitivamente com as teorias cognitivistas que defendem a primazia do pensamento sobre a linguagem, ou, pelo menos, a determinação daquele sobre esta.

Resultante dessa unidade, o significado da palavra é um fenômeno ao mesmo tempo do discurso e do pensamento (intelectual), segundo Vigotski, “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2010, p.409).

Vimos a defesa de Vigotski sobre a unidade entre pensamento e linguagem. Nesta unidade, ao discorrer sobre a natureza social da linguagem, procuraremos demonstrar que Bakhtin também defende essa inter-relação, fundamentando-nos no conceito de significação.

Em Vigotski (2010) encontramos a afirmação de que “a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.” (VIGOTSKI, 2010, p.409). O autor lembra, ainda, da função comunicativa dos significados. Ele afirma que “a comunicação da criança através da linguagem está diretamente vinculada à diferenciação dos significados das palavras em sua linguagem e à tomada de consciência desses casos.” (VIGOTSKI, 2010, p.419-420).

Acreditamos que quanto mais o sujeito estiver exposto às práticas de linguagem, melhor poderá transitar entre os significados e sentidos da palavra. Esse trânsito entre os significados e sentidos das palavras possibilita o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. A autonomia discursiva, então, requer o aprendizado contínuo baseado no uso social e histórico dos significados que a palavra possui. Como os significados no decorrer da evolução humana vão se modificando, há a necessidade de considerar as práticas sociais de uso em diferentes espaços e tempos. Exemplo disso é a diversidade linguística e a evolução das línguas na história da civilização.

Bakhtin [Volochínov] (2010), para definir “significação”, citou o estudo das línguas dos povos primitivos e a paleontologia das significações de sua época. Do exposto, é possível refletir sobre o desenvolvimento do pensamento humano:

O homem pré-histórico usava uma mesma e única palavra para designar manifestações muito diversas, que, no nosso ponto de vista, não apresentam nenhum elo entre si. Além disso, uma mesma e única palavra podia designar conceitos diametralmente opostos: o alto e baixo, a terra e o céu, o bem e o mal, etc. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p.135).

O autor segue afirmando que essa forma de apresentação do pensamento primitivo está relacionada à falta de complexos sonoros, mas que, com a ampliação destes, a significação das palavras tende a definir-se. Para o autor, “a multiplicidade de significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p.135).

Em relação ao desenvolvimento dos aspectos semânticos e sonoros da linguagem, a defesa de Vigotski é de que

O aspecto semântico interior da linguagem e o aspecto físico e sonoro exterior, ainda que constituam uma unidade autêntica, têm cada um as suas leis de desenvolvimento. A unidade da linguagem é uma unidade complexa e não homogênea. Antes de mais nada, a existência de seus movimentos nos aspectos semântico e físico da linguagem revela-se a partir de toda uma série de fatos relativos ao campo do desenvolvimento da linguagem da criança. (VIGOTSKI, 2010, p.410).

Estabelecendo relações entre a teoria de um e a de outro autor, podemos compreender o desenvolvimento do pensamento e da linguagem pela abordagem sócio-histórica. Entendida como fenômeno de interação verbal, a palavra é parte constituinte da linguagem e do pensamento. Partindo do princípio de que a compreensão do universo de significados e sentidos da palavra provoca o desenvolvimento da autonomia discursiva do sujeito, cabe à escola promover situações de ensino e aprendizagem sobre a língua a fim de promover tal desenvolvimento.

É na necessidade enunciativa que a forma linguística adquire significação. É na interlocução que as pessoas do discurso utilizam a palavra tal qual um signo variável, flexível de acordo com o contexto da significação. Para Bakhtin [Volochnikov] (2010), a palavra é ponte entre

o locutor e o interlocutor, mas é na enunciação concreta que a palavra se realiza. Vejamos abaixo o que defende o autor sobre a palavra:

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação entre locutor e ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim em uma extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p.117, grifos do autor).

Considerando que o pensamento se realiza na palavra e que a palavra é o signo que medeia o pensamento e a linguagem, devemos considerá-la a matéria do desenvolvimento da consciência.

Bakhtin [Volochínov] (2010) assim defende a relação da palavra com o desenvolvimento da consciência:

Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte no consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem ou a alguma outra espécie de material extracorporal. Isso determinou o papel da palavra como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior, pode funcionar como signo sem expressão externa. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 37, grifos do autor).

O autor define a palavra como signo social, já que esta acompanha todo ato ideológico e todas as manifestações de criação representadas por signos verbais ou não, assim, “A palavra está em

todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p.38).

Parece ficar claro então que, para ambos os autores, a atividade mental é tão social quanto a sua expressão. Para Bakhtin “toda tomada de consciência implica *discurso interior*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p.118), já para Vigotski, “um pensamento vinculado à palavra é *linguagem interior*” (VOGOTSKI, 2010, p.474).

Seja “discurso interior” ou “linguagem interior”, conceituados por Bakhtin e Vigotski, respectivamente, e salvo a complexidade teórica que cada terminologia comporta, o que cabe ressaltar é o quanto de social o pensamento individual carrega. O conhecimento da palavra, o conhecimento do conceito que a define e o processo de aprendizagem que a envolve levam ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Como signo, a palavra ao mesmo tempo em que é o alimento da consciência, forma a matéria de seu desenvolvimento. No processo de interação verbal, na relação com o outro, ocorrem mudanças cognitivas, por isso, a consciência só pode ser explicada no meio social e ideológico em que o sujeito está inserido. Essa reflexão reafirma a condição sócio-histórica do ser humano.

Ressaltamos que na relação entre pensamento e linguagem o sujeito não é apenas ativo, mas interativo. Desde a mais tenra idade, o desenvolvimento da mente da criança depende fundamentalmente da linguagem num processo que vai do exterior ao interior, ou seja, conforme exposto, é a expressão que organiza a atividade mental e não o contrário. Depreende-se daí a natureza social da linguagem, tese defendida pelos dois autores em pauta, e viga mestra, entendemos, de suas obras. Tanto para um como para o outro, é na realidade discursiva da criança que ocorre o compartilhamento dos universos socioculturais, os quais provocam o desenvolvimento cognitivo. A escola como espaço cultural e favorável à elaboração dos conceitos científicos deve promover o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e discursivos, promovendo, com isso, o desenvolvimento cognitivo.

Um exemplo de desenvolvimento cognitivo é a *solução de problemas abstratos*, a *imaginação criativa* e a *memória voluntária* – definidas por Vigotski como *funções psicológicas superiores*, que se consolidam no período de maturidade cognitiva do sujeito, mas que têm seu início na infância, pela aprendizagem.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, Vigotski (2007) propôs o conceito de *zona de desenvolvimento imediato*¹¹, referindo-se às potencialidades da criança que podem ser desenvolvidas com base nas relações que ela estabelece com quem seja mais experiente. Outra etapa definida por Vigotski é a *zona de desenvolvimento potencial* em cujo estágio os conhecimentos adquiridos pela criança possibilitam-na realizar hoje o que até ontem não conseguia sozinha. A *zona de desenvolvimento real* é definida por Vigotski como o *nível de desenvolvimento real* de amanhã, ou seja, aquilo que ela faz com a mediação do mais experiente hoje, por meio da aprendizagem poderá realizar sozinha amanhã.

No contexto escolar, o professor, como mediador experiente, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, deve conceder privilégio à interlocução como espaço de produção de linguagem, de constituição dos sujeitos e, consequentemente, de trocas de conhecimentos, de intercâmbios de experiências e de desenvolvimento de potencialidades inerentes à zona de desenvolvimento imediato de cada estudante. Num processo de interação, práticas de compreensão leitora e de produção escrita ampliam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de significados e sentidos da palavra.

Assim, aprendizagem e desenvolvimento, entendidos como processos constituídos na interação social, são interdependentes, pois, segundo Vigotski, a aprendizagem não só desempenha um papel primordial no desenvolvimento do processo cognitivo da criança, como também consolida o que está em processo de desenvolvimento imediato e direciona a autonomia discursiva dos estudantes; a forma como é conduzida a aprendizagem da linguagem escrita na sala de aula pode potencializar o conhecimento do sujeito. Pedagogicamente falando, é na interação que a escola irá favorecer o compartilhamento de experiências para aquisição do saber científico sócio-historicamente construído. Vigotski defende que a interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem ocorre desde os primeiros dias de vida da criança, mas ressalta que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Sendo assim, ainda segundo autor, o desenvolvimento pode ser qualificado em dois

¹¹ Usamos a terminologia *zona de desenvolvimento imediato* em vez de *zona de desenvolvimento proximal*. Ambas as expressões denominam o mesmo conceito. A opção por essa terminologia se deve à tradução de Paulo Bezerra. Ver detalhes em *A construção do pensamento e da linguagem* (Prólogo do tradutor, p. X e XI).

níveis: o *real*, aquele que a criança pode realizar sozinha; e o *potencial*, que representa o que a criança realiza com ajuda ou pela imitação de alguém mais experiente, mas poderá vir a realizar sozinha como resultado de interações que promovam a aprendizagem. A aprendizagem é entendida, assim, como um processo ativo de apropriação. Nas palavras de Vigotski,

O aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao conhecimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 102).

Nessa perspectiva, cabe ao educador a tarefa de fazer a mediação entre o conhecimento de que se apropria a criança mediante a aprendizagem da vida cotidiana e os conhecimentos historicamente acumulados em uma cultura, mediação esta que possibilitaria à criança elaborar ou reelaborar tais conhecimentos, sejam estes acerca do mundo físico, social e ou de si mesma. Soma-se à tarefa do educador o compromisso com a elaboração de propostas de aprendizagens que propiciem ou desafiem o desenvolvimento de cada uma das crianças com as quais trabalha por meio de uma abordagem pedagógica que privilegia a interação verbal.

1.2.3 Enunciado: uma construção dialógica

Para Bakhtin [Volochínov] (2010), “a verdadeira substância da língua manifesta-se pelo fenômeno da interação verbal” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p.127). Ao tratar desse fenômeno, o autor atribui ao discurso – que se concretiza no enunciado – a realidade da cadeia da comunicação humana e social. Ao realizar-se por enunciados, a comunicação discursiva busca o sentido, é constituída nessa direção. Na teoria de Bakhtin [Volochínov], portanto, o horizonte da compreensão está na relação *eu/outro*. E se utiliza de denominações

como, por exemplo: eu/outro; locutor/interlocutor¹²; falante/ouvinte; autor/receptor, criador/contemplador que marcam tal relação interlocutiva.

Ressaltamos que, para Bakhtin [Volochínov], “a atividade mental é tão social quanto a sua objetivação exterior” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p.118), ou seja, o que está no interior do sujeito (discurso interior) já é social. Isto implica dizer que cada discurso interior se realiza tal qual um discurso enunciado.

Já Vigotski (2010) destaca a linguagem exterior e a linguagem interior, quando aborda a linguagem escrita. Para o autor, os significados formais das palavras são mais necessários à linguagem escrita. Nela,

em proporções bem maiores que na linguagem falada, o pensamento emitido se expressa nos significados formais das palavras que empregamos. O discurso escrito é um discurso feito na ausência do interlocutor. [...] Na linguagem escrita, os interlocutores estão em diferentes situações, o que exclui a possibilidade de existência de um sujeito comum em seus pensamentos (VIGOTSKI, 2010, p.452).

Já a linguagem falada é a forma mais simples de comunicação verbal, segundo Vigotski (2010),

o diálogo sempre pressupõe que os interlocutores conheçam o assunto que permite uma série de abreviações na linguagem falada e, em determinadas situações, cria juízos puramente predicativos. O diálogo sempre pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus gestos bem como a percepção acústica de todo o aspecto entonacional da fala. (VIGOTSKI, 2010, p. 454).

Linguagem interior, linguagem falada e linguagem escrita são formas diferentes de linguagem. Em cada uma dessas formas, Volochínov [Bakhtin] (2011) defende que a enunciação precisa ser considerada em seu sentido amplo: o contexto em que essa enunciação

¹² O par locutor/interlocutor também está presente na teoria de Vigotski (2010) quando trata da linguagem escrita. Ao tratarmos dos pares do discurso, nesta dissertação, faremos uso das nomenclaturas propostas na teoria de Bakhtin.

se concretiza, quem profere e quem ouve, para quem se profere e o quê se profere e, finalmente, os sentidos atribuídos tanto pelo locutor como pelo interlocutor. Para tanto, há que considerar o contexto extraverbal compreendido como o horizonte espacial compartilhado, o conhecimento e a compreensão comum da situação e a valoração compartilhada. Em outros termos, o real subentendido da enunciação somente será compreendido se o horizonte real entre falante e ouvinte for próximo; quando o horizonte é mais amplo, a compreensão se apoia nas valorações sociais essenciais, nos conceitos mais amplos compartilhados pela sociedade.

Para o autor, é preciso situar o ser social no tempo e no espaço (relação cronotópica), que também são sociais. O autor assim afirma: “cada enunciação da vida cotidiana é um entinema socialmente objetivo. É uma espécie de palavra chave que somente conhecem os que pertencem a um mesmo horizonte social.” (VOLOCHÍNOV [BAKHTIN], 2011, p.158).

Na enunciação, a *entonação* é uma valoração atribuída à palavra formando um vínculo entre a palavra e o contexto extraverbal. Para o autor, “é na entonação que a valoração encontra sua marca mais pura.” (VOLOCHÍNOV [BAKHTIN], 2011, p. 159).

Considerando a entonação como uma marca da palavra viva, afirmamos, baseados na tese do autor, que a enunciação é social:

A entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Mediante a entonação a palavra se relaciona diretamente com a vida. E antes de tudo, justamente na entonação o falante se relaciona com os ouvintes: a entonação é social por excelência. (VOLOCHÍNOV /BAKHTIN, 2011, p.160).

Isso seria o mesmo que afirmar que a palavra, ao ser proferida, busca a compreensão do outro e que, para isso, o falante se vale de recursos que vão além dos elementos puramente linguísticos. Tanto Bakhtin quanto Vigotski compartilham um exemplo clássico tirado dos diários de Dostoiévski¹³ em que as linguagens dos bêbados apoiadas em um único substantivo, diferenciam-se umas das outras pelas várias formas de entonação. Este mesmo exemplo utilizado pelos dois autores

¹³ Dostoiévski é citado em Vigotski (2010, p. 454-455) e Bakhtin [Volochninov] (2010, p. 138-139).

confirma a ideia por eles compartilhada: a entonação na linguagem falada é um componente essencial da enunciação concreta.

Dado o valor axiológico da palavra, mais se pode apreender o caráter ideológico subjacente à fala dos interlocutores, pela entonação. Podemos afirmar que há valoração social no tom da palavra, na entonação. A entonação, então, faz parte da enunciação concreta e esta resulta em interação, já que a interação é constitutiva da linguagem.

Estabelecendo novamente relação entre as duas dimensões da linguagem em discussão, cabe destacar que, assim como a palavra proferida na linguagem falada precisa ser compreendida para que haja a interação dos participantes do diálogo, o mesmo ocorre com a palavra na linguagem escrita, pois, em qualquer situação discursiva, o locutor sempre busca a compreensão. A escrita, assim como a oralidade, é uma materialidade da linguagem, porém, na escrita o esforço do autor para ser compreendido pelo receptor resulta na utilização de outros recursos linguísticos.

A tese de Bakhtin sobre a natureza dialógica da linguagem situa a fala e a escrita como práticas efetivas que caminham da unidade para a multiplicidade.

A alternância dos sujeitos do discurso também determina os limites do enunciado na relação intersubjetiva escritor/leitor. Essa relação dialógica está presente inclusive nos discursos escritos complexamente organizados (como os científicos, por exemplo). Nestes, com base em Bakhtin (2006), afirmamos que o sujeito do discurso – o autor de uma obra – traz, desde o momento inicial de sua produção, a preocupação com seu interlocutor, pois,

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva, como a réplica do diálogo está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da

alternância dos sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2006, p. 279).

Já para Vigotski (2010), as características e a singularidade da linguagem escrita interferem na sua materialidade. O autor assim define:

É perfeitamente compreensível que os dois momentos, que facilitam a abreviação da linguagem – o conhecimento do sujeito e a transmissão imediata do pensamento através da entonação –, sejam totalmente excluídos pela linguagem escrita. É precisamente por isso que aqui somos forçados a empregar bem mais palavras que na linguagem oral para exprimir um mesmo pensamento. Por isso a linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. (VIGOTSKI, 2010, p. 455-456).

Pela complexidade inerente à linguagem escrita, desde o processo de aquisição até a sua utilização nas várias situações de uso (gêneros do discurso), o conhecimento a ela inerente contribui para o fluxo do desenvolvimento cognitivo do ser, pois, segundo Vigotski, a linguagem escrita é “a forma mais desenvolvida de discurso” (VIGOTSKI, 2010, p. 457).

Resumindo, podemos afirmar que a fala, a escrita e a leitura são fenômenos do discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, do grande diálogo da comunicação discursiva. Nesse quadro ocorrem relações intersubjetivas em que falante/ouvinte, escritor/leitor, se constituem como sujeitos do discurso, pois, conforme Bakhtin (2006),

ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas do enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma *combinação absolutamente livre*

de formas da língua (BAKHTIN, 2006, p. 285, grifos do autor).

A relação dialógica realiza-se nas interações dos sujeitos. Sendo o discurso na linguagem escrita uma construção dialógica, seu conhecimento oferece autonomia ao sujeito nas várias situações que dela faz uso. Para a obtenção desse conhecimento, conforme vimos em Bakhtin, acima, o sujeito necessita conhecer o caráter normativo do enunciado e suas formas, ou seja, os gêneros do discurso. É o que abordaremos a seguir.

1.2.4 Gêneros do discurso: formas relativamente estáveis de enunciados

Toda discussão empreendida até aqui reforça a concepção da natureza dialógica da linguagem. Cabe destacar que a ideia de dialogia pressupõe a ultrapassagem das concepções tradicionais de caráter formal para focalizar a linguagem no processo de interação ativa entre interlocutores em enunciados orais ou escritos, isto é, o diálogo tomado no sentido amplo do termo, constituído “pelo confronto e entrecruzamento das múltiplas vozes sociais expressas em enunciados.” (BORTOLOTO, 2007, p.82).

Para Bakhtin (2006), os enunciados – “formas relativamente estáveis” – como eventos de comunicação, constituem-se, em sua diversidade, nas diferentes esferas sociais e são chamados de *gêneros do discurso*.

Os enunciados correspondem às finalidades de cada esfera social em que o sujeito se insere. Bakhtin (2006) estabelece certa diferenciação entre os gêneros, denominando de primários os que fazem parte da comunicação cotidiana e gêneros secundários os produzidos pela cultura letrada (com convenções originadas de códigos mais elaborados como a escrita).

Assim, seja na linguagem falada ou na linguagem escrita, os enunciados se manifestam, na cadeia ideológica, em diferentes gêneros do discurso com/nos seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, assumindo assim diferentes configurações, de acordo com os usos da linguagem em cada esfera. É pela/na organização social (esferas sociais) que as formas discursivas se constituem:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas

de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em *termos teóricos*, podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2006, p.282, grifos do autor).

Dessa maneira, compreendemos que é no interior das esferas sociais pela participação discursiva dos sujeitos materializada em enunciados concretos que os gêneros do discurso adquirem relativa estabilidade, uma vez que seu emprego depende, fundamentalmente, do repertório de cada esfera social. Bakhtin defende que a vontade discursiva dos sujeitos se realiza na escolha – dentre o repertório de cada esfera social em que se realiza cada enunciado concreto – de certo gênero do discurso. E argumenta: “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).” (BAKHTIN, 2006, p.283, grifos do autor).

De acordo com essa teoria, ainda, a “comunicação discursiva viva” ocorre por meio dos gêneros do discurso que são ouvidos e produzidos em cada esfera das relações sociais, os quais nos permitem o conhecimento das formas da língua e das formas típicas dos enunciados daquela esfera.

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados não chegam de forma isolada à consciência, mas vinculadas entre si, ou seja, o sujeito toma conhecimento da composição vocabular e da estrutura gramatical pela comunicação discursiva viva ocorrida nos intercâmbios sociais. É a situação de comunicação discursiva que define a escolha do enunciado e sua entonação expressiva, pois “O gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais.” (BAKHTIN, 2006, p.286).

Por se tratar de um acontecimento social, a compreensão do enunciado se dá pela compreensão da situação social em que ele se realiza, pois o discurso é formulado nas relações sociais que o provocaram. Como fenômeno de comunicação social, o enunciado se integra ao contexto de situação, um é completado pelo outro e ambos se tornam indispensáveis para a compreensão do sentido extraverbal.

No interior de uma das formas ou variedades de intercâmbio comunicativo social (esfera cotidiana, científica, jornalística etc.), está a dimensão extraverbal composta pela situação social e pelo auditório do enunciado. Por isso, a *situação social do enunciado*, nessa teoria,

corresponde a uma das formas de interação social relativamente estável. Isso significa que a organização de um enunciado leva em conta os seus participantes, próximos ou distantes, isto é, leva em conta o *auditório* do enunciado. Em outros termos, em cada esfera da atividade humana, a interação social, por meio da linguagem, é realizada de forma relativamente estável com seus tipos relativamente estáveis de enunciados. Essa estabilidade dos enunciados em uma mesma esfera pode se dar pelo *tema* do enunciado ou pela sua *composição*, dependendo das condições específicas e das finalidades de cada campo da atividade humana.

Há um vínculo efetivo entre enunciado e situação, correspondente ao repertório de cada esfera social em que o discurso se realiza. Ao situar-se linguística ou socialmente no interior de uma dada esfera da atividade humana, o sujeito constitui-se pela linguagem que nesse cronotopo se realiza, porém é pela interação verbal e pela linguagem que o sujeito organiza suas ações e adquire mobilidade para o intercâmbio com outras esferas da atividade humana.

Com base em Bakhtin, Bortolotto (2007) argumenta que, se os enunciados apresentam certa repetitividade no interior de suas respectivas esferas, é a linguagem pela qual eles se concretizam – comum a todas as esferas da atividade humana, resguardadas as características próprias em cada esfera – a principal responsável por essa *relativa* estabilidade dos gêneros do discurso:

Como enuncia Bakhtin, todas as esferas da atividade humana estão ligadas pelo uso da linguagem. Isso significa dizer que o agir humano não se dá fora da interação verbal, nem a linguagem fora do agir. Essa correlação remete à possibilidade de pôr lado a lado, nas várias esferas (do jornalismo, do cotidiano, da religião, da escola, etc.), o dizer que ali é produzido/repetido e o agir em todas as nuances do processo – que podem, certamente, ultrapassar a tradição (estabilidade, repetibilidade) e abrir-se para o novo. (BORTOLOTTI, 2007, p.82).

Podemos daí depreender que, se por um lado, os modos de dizer de cada esfera produzem a relativa estabilidade dos enunciados (gêneros), por outro, a imprecisão dos limites e fronteiras entre essas esferas pode causar a abertura para o novo. Porém, a permanência histórica desses gêneros – mesmo sendo remodelados para acompanhar a dinâmica das transformações da atividade humana – também produz a

relativa estabilidade dos gêneros do discurso. Por isso Bakhtin vê os gêneros do discurso como “correias de transmissão entre a história da sociedade e da história da linguagem.” (BAKHTIN, 2006, p. 268).

A relativa estabilidade dos gêneros do discurso é devida também à relativa criação de novas formas de linguagem a qual acompanha a transformação e o desenvolvimento social e histórico do ser humano e da sociedade. É por isso que Bakhtin (2006) afirma ser o gênero velho e novo, pois, além de trazer as marcas históricas da linguagem, ele pode revestir-se do novo, isto é, dos elementos linguísticos atualizados dada a constante renovação da língua. Isso significa dizer, com base em Bakhtin (apud Furlanetto 2011), que os gêneros do discurso materializam-se a partir do que é *dado* (a memória dos discursos sociais) e do *criado* (produzido a partir do que é dado), pois “todo dado se transforma em criado.” (BAKHTIN, 2006, p. 326).

O enunciado, como acontecimento discursivo, é a unidade concreta e real da comunicação discursiva, já que, conforme essa teoria, o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos. Dessa maneira, cada enunciado *criado* com base em um discurso *dado*, constitui-se em um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Um discurso, quando repetido ou citado, constitui-se como um novo acontecimento. Sendo assim, mantendo as marcas históricas ou ultrapassando sua tradição, o enunciado é sempre um novo acontecimento da comunicação discursiva.

É preciso considerar que a formação do enunciado não pode ser separada da situação social, da mesma forma, ele não pode ser visto isoladamente, mas na sua relação dinâmica com os outros enunciados, pertencentes aos outros participantes da comunicação discursiva.

Por isso, Bakhtin [Volochninov] (2010, p. 129), ao tratar da interação verbal, propõe uma metodologia para o estudo da linguagem a qual precisa considerar:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
2. As formas das distintas enunciações, dos atos da fala isolados, em ligação estreita com a interação que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Está claro, nesses preceitos, o entendimento segundo o qual a realidade da linguagem é constituída pelo evento da enunciação discursiva, como também que o enunciado se encontra no campo das

relações de sentido, muito além do sistema de formas da língua. Todo enunciado pressupõe uma língua que o realize, no entanto, o enunciado, como um todo de sentido, não se limita apenas a sua dimensão linguística. Sobre esse aspecto Bakhtin (2006) assim se manifesta:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2006, p. 261).

Os gêneros do discurso, conforme Bakhtin, refletem as condições e as finalidades de cada esfera social. O sujeito, em suas ações no mundo e em suas relações com o outro, faz uso da linguagem de acordo com as esferas da atividade humana em que estabelece sua convivência social. Assim, para que o sujeito viva em sociedade e transite em diferentes esferas da atividade humana, necessariamente precisa que se aproprie dos usos da linguagem que instituem as relações interpessoais em cada uma dessas esferas. A ampliação desse processo de apropriação significa, sob vários aspectos, ampliar também as possibilidades de trânsito social nessas diferentes esferas.

A apropriação dos usos da linguagem permite o desenvolvimento de importantes funções sociocognitivas. Isso equivale a dizer que o conhecimento sobre os usos dos gêneros do discurso permite o estabelecimento das relações da vida social e a orientação do sujeito em sua participação numa determinada esfera.

No que diz respeito especificamente à esfera escolar, embora as proposições teóricas do autor não estejam vinculadas ao espaço escolar, a premissa de que a linguagem e a consciência são resultados da inserção social do sujeito, sugere um trabalho pedagógico alicerçado em um processo dialógico.

1.2.5 Tema, Estilo e Autoria: elementos integrados ao todo do enunciado

Como vimos até aqui, a defesa de Bakhtin sobre o grande diálogo da comunicação discursiva ultrapassa a compreensão da língua como

sistema e diz respeito às relações entre linguagem e ideologia. Nesse grande diálogo, os sujeitos do discurso reagem ao enunciado: dão sentido a ele, interpretam, enfim, têm uma reação (verbal ou não). É nessa interação, em um determinado contexto social, que os sujeitos do discurso (os interlocutores) formam sua subjetividade, a qual se dá primeiramente como intersubjetividade. Afinal, “A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele.” (BAKHTIN, 2006, p. 327).

Aliás, interpretando Bakhtin, podemos dizer que a linguagem é predominantemente determinada pelo que vem de fora, pelo exterior:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e de conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 294).

Trata-se da ideologia materializada em gêneros do discurso, pois, pontos de vista, formas de interpretação e julgamentos despontam nas relações discursivas.

No entanto, para que ocorra a interpretação e a resposta (atitude responsiva), “alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado.” (BAKHTIN, 2006, p. 280). Para o autor, para que o enunciado seja compreensível precisa do indício da *inteireza*. Essa *inteireza* baseia-se em três dimensões constitutivas do enunciado: seu tema (seu objeto, seu sentido), seu estilo verbal (projeto de discurso, vontade de discurso), sua composição (formas típicas composicionais).

A constituição do enunciado, além de depender, conforme já salientamos, da situação extraverbal, depende de seus diferentes elementos verbais – o aspecto temático, estilístico e composicional – como forma de assegurar a compreensão do projeto de dizer do autor, de uma ideia definida por ele.

O tema – tratado por Bakhtin como o primeiro dos três elementos que asseguram a “possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva)” (BAKHTIN, 2006, p. 281) – é o objeto do enunciado e

“cada manifestação verbal tem seu tema” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 46). Assim, o conceito de tema está relacionado e imbricado no todo do enunciado, pois “se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 133). O tema de um enunciado compreende, além do aspecto verbal, aspectos extraverbais, pois o tema traz uma opinião, uma valoração sobre determinado objeto. Conforme Bakhtin [Volochnov] (2010, p. 134), “O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence”.

Para o autor, ainda, o tema e o aspecto discursivo da língua relacionam-se pelos sentidos do enunciado em seu contexto histórico e social. O tema da enunciação é constituído pelos elementos não verbais da situação de produção e pela significação das formas linguísticas, por isso, mesmo que os elementos linguísticos se repitam, o tema é sempre outro, pois as condições de produção do enunciado nunca se repetem. “O tema é a reação da consciência em devir ao seu em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p.134 – grifos do autor). Para o autor, a significação relaciona-se ao tema assim como o tema relaciona-se à enunciação. Se por um lado a significação de uma palavra isolada – sem que seja o elemento de um tema – fica comprometida, por outro lado o tema apoia-se na estabilidade da significação, ou seja, “não há tema sem significação e vice-versa” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p.134).

É o conteúdo temático que conduz o discurso, porém o tema e a forma estão indissolivelmente ligados. Dessa forma, o segundo elemento (o estilo verbal) é determinado pela *intenção discursiva* ou *vontade discursiva* a qual vai delimitar a escolha do objeto e o estilo do enunciado. Inevitavelmente, o tema, caracterizado pela sua forte relação semântica com o objetivo do enunciado, determina a escolha do gênero em que é construído o enunciado:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2006, p.282).

Para Bakhtin (2006), todo gênero apresenta características temáticas, composicionais e estilísticas próprias – as formas estáveis *de gênero*, do enunciado – que o particularizam em meio a outros gêneros.

Na verdade, todo discurso – e aí entra o texto escrito – precisa fazer sentido, ter um tema específico, apresentar-se como gênero, ter estilo – em termos de gênero e em termos de autoria –, além disso, precisa dialogar com outros discursos sociais e, linguisticamente falando, organizar-se em uma unidade de língua. Significa dizer que “não basta que o enunciado seja compreendido no sentido de *língua*” (BAKHTIN, 2006, p. 280).

Na pesquisa que realizamos em sala de aula, nos voltamos ao trabalho pedagógico com o gênero do discurso (em sua materialização escrita) e concentramos nossas discussões no tratamento pedagógico direcionado à construção composicional do *tema, estilo e autoria*. É a defesa da linguagem concretizada no enunciado pleno que nos leva a observar o ensino da linguagem escrita no espaço escolar. Entendemos ser nas situações concretas de comunicação discursiva que se estabelece a relação do autor do enunciado com seus interlocutores, pois, como argumenta Bakhtin,

Todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais. (BAKHTIN, 2006, p.289).

Em um trabalho pedagógico, é importante considerar que a situação de comunicação define a escolha do enunciado, mas cabe ressaltar que os vínculos composicionais do enunciado estão diretamente relacionados à escolha do gênero, pois, conforme já destacamos em Bakhtin (2006, p. 261), “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional”, os gêneros, vinculados a um campo específico, a uma dada esfera da comunicação, refletem elementos integrados ao todo do enunciado. Embasados na afirmação de que “o

gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais” (BAKHTIN, 2006, p. 286), acreditamos que a escolha, pelo falante, do estilo e do gênero depende, primeiramente, da diferenciação estilística própria dos gêneros discursivos, pois “a concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso.” (BAKHTIN, 2006, p. 286).

Furlanetto (2011) assim define esta questão: “os gêneros servem como modelo de formulação de textos, e como ponto de partida para a remodelação, na dependência de circunstâncias interacionais” (FURLANETTO, 2011, p. 52). Embora, de maneira geral, os gêneros possam ser modelo de construção de textos, não podemos deixar de levar em consideração a singularidade de cada um definida pelo estilo peculiar e que o diferencia dos demais. É essa singularidade que pode influenciar a “escolha” do falante (autor) por este ou aquele gênero que mais corresponda ao seu projeto de dizer. Em situações de enunciação, em boa parte das vezes, somos compelidos a adotar um dado gênero, pois o contexto interacional nos impõe certos gêneros, com o risco de passarmos por estranhos se ignorarmos as pistas dadas por nossos interlocutores. Somente com a remodelação do gênero “escolhido” é que emerge o estilo como marca de autoria. Ou seja, “o mundo preexistente ressoa em nossa produção, e fica disponível para sofrer algum tipo de remodelação” (FURLANETTO, 2011, p. 52).

Por outro lado, as marcas de autoria se estabelecem de fato na emergência de um estilo individual que se manifesta nas diferenças de escrita de textos produzidos em um mesmo gênero e em torno de um mesmo tema, ou de um mesmo tema em diferentes gêneros.

Defendemos que no espaço escolar, especificamente no 4º ano do Ensino Fundamental, há que se trabalhar a escrita pela leitura e produção dos mais variados gêneros, pertencentes não apenas à esfera escolar, mas às várias esferas de um dado contexto social, pelo estabelecimento de diálogos no confronto dos discursos entre si, promovendo relações dialógicas.

2 OS SENTIDOS NO ATO DE ENSINAR E APRENDER PARA ALÉM DA COMPREENSÃO DA LÍNGUA COMO SISTEMA

A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo.

Mikhail Bakhtin [1929]

À escola, como espaço formal de aprendizagem, cabe desempenhar a tarefa de ensinar a aprender e aprender a ensinar. O ensino da linguagem escrita exige o desempenho de funções do fazer pedagógico as quais podem direcionar o estudante rumo à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia discursiva necessária a cada etapa de escolarização.

Como espaço de aprendizagem do conhecimento acumulado em uma cultura, a escola possibilita que a criança elabore e reelabore conhecimentos acerca do mundo físico e social e de si mesma. A linguagem escrita, por ser também um conhecimento sócio-historicamente acumulado, tem a escola como espaço oficial de aprendizagem que propicia, desafia, facilita, enfim promove o desenvolvimento de conhecimentos dos estudantes.

Neste capítulo efeturemos uma discussão teórica sobre o ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Sendo assim, daremos continuidade à discussão em torno das ideias de Bakhtin (2010, 2006) e Vigotski (2007, 2010), sustentadas na concepção de linguagem como interação. Além disso, visando à compreensão da relação dialógica no processo de apreensão da linguagem em sua complexidade, nos valem da contribuição de autores contemporâneos como Friedrich (2012) e Machado (2012), cujos posicionamentos alicerçam-se nas ideias de Vigotski e Bakhtin e cremos, enriquecem as discussões aqui efetuadas.

2.1 O PAPEL DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Vigotski, no capítulo 6 do livro *A construção do pensamento e da linguagem*, trata do desenvolvimento dos conceitos científicos na história da humanidade, especificamente os que dizem respeito à infância. Para o autor, conceitos são sistemas de relações e generalizações contidos nas palavras, construídos em um processo histórico e cultural e internalizados pelos indivíduos em seu processo de desenvolvimento. Vigotski tipifica-os como: *conceitos espontâneos*

(conceitos cotidianos construídos na vivência direta das crianças com o mundo real que as cerca); *conceitos científicos* (conceitos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas). Segundo o autor, ambos os conceitos, espontâneos e científicos, articulam-se e transformam-se reciprocamente.

Conforme Vigotski (2010), apreender a linguagem escrita requer o desenvolvimento de processos de generalização como é requerido em qualquer outra apreensão de conhecimentos complexos, como o são os conceitos. Todavia, afirma ainda o autor, a aprendizagem de conceitos científicos não ocorre no vazio, para esta apreensão é necessário certa bagagem de conhecimentos prévios por parte do aprendiz adquiridos nas experiências cotidianas, compreendidas como “conceitos cotidianos” oriundos da ontogênese¹⁴ da criança.

De acordo com Vigotski – para quem o desenvolvimento está interligado às aprendizagens –, a elaboração dos conceitos científicos não ocorre de forma direta e restrita pelo ensino; há necessidade de ter em conta outros conceitos elaborados pelo sujeito no transcorrer de sua história de vida social.

A apropriação de conhecimentos sistematizados concretiza-se mediante intervenções intencionais de ensino que conduzam à aprendizagem. A atuação pontual da escola na aprendizagem de estudantes permite, sobremaneira, a elaboração de conceitos científicos impulsionada por outros conceitos já apropriados pelo sujeito, sejam eles científicos (adquiridos em experiências escolares ou extraescolares) ou espontâneos (no mundo da vida cotidiana).

Friedrich (2012), interpretando a teoria dos conceitos cotidianos e científicos de Vigotski, reafirma a importância, destacada pelo autor russo, da compreensão desses conceitos no campo da educação. E sublinha: “é a distinção entre conceitos cotidianos e científicos que permite melhor compreender o papel que Vigotski atribui à escola, já que é o ensino de conceitos científicos que constitui, segundo ele, sua especificidade.” (FRIEDRICH, 2012, p.99).

O ensino de conceitos científicos, então, segundo a tese de Vigotski reapresentada por Friedrich (2012), é especificidade da escola, ou seja, uma das funções da educação escolar é promover a

¹⁴ De acordo com a teoria histórico-cultural, que tem Vigotski como um de seus expoentes, a historicidade do ser humano é um componente no processo de desenvolvimento do ser humano, ou seja, o homem é visto não apenas geneticamente (filogênese), mas também no seu desenvolvimento social e cultural (ontogênese).

aprendizagem por meio de intervenções intencionais. Porém, esse ensino deve concretizar-se em um fazer pedagógico que possibilite situações de interação com parceiros mais experientes. Alcançar níveis de abstração mais elevados, como é o caso da apreensão de conceitos científicos, é uma situação que carece, portanto, de mediação e a escola pode exercer tal função mediadora. O ensino escolar voltado para o conhecimento da linguagem escrita precisa considerar os níveis de abstração mais elevados que esse conhecimento exige dos sujeitos em aprendizagem.

Quando trata da linguagem escrita, Vigotski (2010) cita também a linguagem falada e a linguagem interior. Para o autor, o que as diferencia está diretamente relacionado à presença imediata ou não do interlocutor: na linguagem falada, os interlocutores contam com a possibilidade da entonação expressiva, a mímica e o gesto, o que permite ao diálogo a simplicidade composicional; na linguagem interior, o interlocutor está sempre presente no pensamento do locutor, compartilhando do tema do diálogo, o que explica a abreviação dessa linguagem e a presença da predicatividade; já na linguagem escrita, sujeitos e predicados são constantes, ou seja, é preciso haver uma organização sintática mais elaborada, complexa, pois falta a situação clara para os interlocutores, o que impede a abreviação. Indiscutivelmente, a sintaxe da linguagem escrita é bem mais complexa, ou seja, requer um nível mais elevado de empenho intelectual por parte do sujeito para conhecer o que se propõe conhecer. Contudo, a linguagem oral exige habilidades de muita complexidade também, relacionadas ao contexto interacional, o que na escrita acaba por ficar neutralizado ou, pelo menos, mais condensado.

Sabemos que o processo de passagem da linguagem interior para a linguagem escrita precisa ser pedagogicamente promovido pela mediação que qualifica positivamente atitudes didático-pedagógicas no espaço escolar, provocadoras do desenvolvimento, passando de uma linguagem abreviada (linguagem interior) para uma linguagem de construção complexa (linguagem escrita).

Furlanetto (2000), com base em Vigotski, afirma:

O discurso interior se apresenta, pois, **opaco** (o exterior também, em outro sentido, mas incluindo este também). Mesmo no discurso exterior, quando as pessoas se encontram em estado psicológico muito próximo (envolvimento), a linguagem se apresenta de tal forma que os sentidos dela são só acessíveis aos iniciados.

Assim, o discurso interior tem uma linguagem de difícil tradução, seja para o oral, seja para o escrito. Daí a dificuldade de passar desse “texto” (se texto é) para o outro, visualizado ou audível: **a transição do discurso interior para o exterior não é uma simples tradução de uma linguagem para outra**, embora o discurso interior constitua em Vigotski, uma função autônoma da linguagem, um plano distinto do pensamento verbal. A transição não pode ser conseguida pela simples oralização do discurso silencioso. Este processo envolve a transformação da estrutura predicativa, específica do discurso interior, em discurso **sintaticamente articulado, inteligível para os outros** (FURLANETTO, 2000, p.36 – grifo da autora).

Assim, há conflitos que envolvem a escritura de um texto, pois há um pensamento, um planejamento antes de sua transformação em palavras, em formas gráficas. A passagem do que é pensamento, para palavras escritas, não ocorre de forma automática.

Esse caminho do pensamento à palavra – pensamentos, lembramos, que estão relacionados a interdiscursos e a filiações históricas – está relacionado às condições de produção da própria escrita.

Calil (2009), baseado em Orlandi (1988), destaca a importância das condições de produção para a formação da autoria. O autor, diz Calil,

não poderia ser entendido como um indivíduo que escreve um texto, mas uma posição, lugar social, em que se coloca (ou é colocado?) o sujeito do discurso. Esse “lugar social” de responsabilidade está determinado pela exterioridade (condições de produção) (CALIL, 2009, p.12).

Entendemos, então, interpretando o autor, que as condições de produção em que a escrita se realiza, inseridas no contínuo movimento histórico e social, e as relações dialógicas que o enunciado concreto estabelece, refletem-se nos elementos desse enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Já sabemos, com base no dialogismo, que a passagem do pensamento à palavra escrita não está restrita ao conhecimento dos elementos linguísticos. Sabemos que a relação entre os elementos

linguísticos e os sentidos que adquirem nas diferentes situações de enunciação manifesta-se nos usos da linguagem, e o verbal e o extraverbal se interpenetram no momento da enunciação.

Entendemos que, para atingir esse nível de conhecimento complexo exigido pela linguagem escrita, o sujeito necessita do ensino sistematizado da escola – que aponte para a escrita como um elemento de interação, tanto quando o é a linguagem oral – e do desenvolvimento de uma pedagogia que privilegie processos interpessoais. Nesse fazer pedagógico, a mediação do sujeito mais experiente possibilita a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos, como é o caso da linguagem escrita.

É preciso destacar, ainda, conforme Friedrich (2012, p. 105), que Vigotski atribui à aprendizagem escolar o desenvolvimento de dois traços das funções psíquicas superiores: o caráter consciente e o caráter voluntário, ou seja, a *tomada de consciência* e o *domínio* (a *intervenção da vontade*). O desenvolvimento da *tomada de consciência* sobre um determinado conceito científico é importante para poder utilizá-lo de forma voluntária pelo sujeito; o desenvolvimento do *domínio da vontade* também é importante, já que não basta só adquirir um conhecimento, é preciso realizar tarefas que desenvolvam e aprofundem esse conhecimento.

É neste ponto que encontramos a sutil diferença entre o ato de ensinar e o ato de aprender. O papel da escola, então, não é somente o de ensinar, mas também o de ensinar a aprender e aprender a ensinar. É na escola que o sujeito adquire conhecimentos de modo sistematizado sobre a linguagem escrita, os quais podem desenvolver ou não sua autonomia discursiva. Em cada etapa de escolaridade o estudante precisa adquirir consciência sobre o conhecimento alcançado e, ainda, aplicá-lo voluntariamente, ou seja, ele precisa conhecer os recursos linguístico-discursivos e saber usá-los nas diferentes circunstâncias em que tal conhecimento é exigido. Para a produção escrita, os recursos linguísticos composicionais – os aspectos *discursivos* que consideram o contexto em que a linguagem se realiza e os aspectos *linguísticos* (*notacionais/gramaticais*) que se manifestam na forma linguística ou notações da escrita – são conceitos científicos a serem ensinados e aprendidos no espaço escolar.

2.1.1 Aprendizagem da linguagem escrita e o fazer pedagógico em aulas que se ocupam deste ensino

Embora, segundo o entendimento de Vigotski (2010), na linguagem escrita não haja a presença em tempo real de um dos interlocutores (leitor ou autor) ou haja a indisponibilidade momentânea de resposta tanto de um quanto de outro, a ideia de passividade do interlocutor diante de um discurso escrito deve ser descartada.¹⁵

Com base na concepção de linguagem compartilhada por Bakhtin e Vigotski, é pela interação que o sujeito constitui a linguagem e é por ela constituído, num dado contexto enunciativo. Assim sendo, a interação pela linguagem escrita se faz, necessariamente, no papel ativo dos sujeitos do discurso. Nas palavras de Machado (2012), a dinâmica dialógica dos sujeitos defendida por Bakhtin necessita que se afine o entendimento desse conceito complexo que é a linguagem verbal. No que diz respeito à compreensão do fenômeno da linguagem humana, dois conceitos fundamentais oriundos das esferas científicas coexistem no cenário da esfera escolar: a linguagem entendida em seu caráter sociodiscursivo e expressa em enunciados concretos, em situação real de interlocução, em contraposição ao entendimento da linguagem apenas pelo caráter linguístico. Machado (2012), em defesa da primeira concepção, assim se expressa:

O vínculo estreito que Bakhtin verifica entre discurso e enunciado evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas linguísticas. “Enunciado” e “discurso” pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo da comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário. (MACHADO, 2012, p.157, grifo do autor).

A linguagem como enunciado resulta da interação social, ou seja, o processo de comunicação dialógica se estabelece na relação *eu x outro* na reação-resposta do discurso de um interlocutor em relação ao do outro, em respostas responsivas às palavras de um em relação à locução de outro e vice-versa. Bakhtin (2006) atribui esse complexo

¹⁵A interação gerada nos ambientes virtuais provoca um repensar dessas questões aqui postas. Nesses ambientes as respostas são quase que imediatas em alguns casos.

acontecimento da interação verbal entre interlocutores à “índole responsiva do sentido” (BAKHTIN, 2006, p.381). Para o autor, é no sentido que se baseia a resposta do interlocutor a um locutor, sem o sentido, o discurso nada representa:

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro e último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode haver realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer. (BAKHTIN, 2006, p.382).

Em toda e qualquer enunciação, ao enunciado proferido é previsto um interlocutor que o define (o enunciado). Cabe à escola propiciar ao estudante situações concretas de enunciação, facultando-lhe tanto assumir o papel de sujeito da compreensão do discurso do outro, como de sujeito enunciador para quem há um interlocutor definido, pois não teríamos linguagem comum com um interlocutor abstrato em que não se visasse à compreensão, não se desse um destino à palavra.

Perceber os significados das palavras em contextos concretos de enunciação e atribuir-lhes sentido com base nos conhecimentos previamente apreendidos, articulando-os a novos conhecimentos ou, até mesmo, nos termos de Vigotski, articulando conceitos cotidianos a conceitos científicos, depende de situações de aprendizagem que cabe à escola oportunizar desde os primeiros momentos de contato do estudante com a linguagem escrita. Por isso, buscamos novamente apoio em Vigotski (2010) no que diz respeito à complexidade de que se reveste o ensino e a aprendizagem do conhecimento da linguagem

escrita, para discutirmos a função do fazer pedagógico em aulas que se ocupam desse ensino.

Se a atividade pedagógica na qual o objeto de ensino, a linguagem escrita, é entendida apenas como instrumento de comunicação, pelo qual opera-se a transmissão da mensagem de um emissor para um receptor, estes no papel apenas de falante e ouvinte, sem que haja entre ambos (inter)atividade, terá como proposta de trabalho o ensino da linguagem escrita como aprendizagem de um código (aprendizagem de um sistema). Por outro lado, num fazer pedagógico fundamentado na tese de que locutor e interlocutor não ocupam papéis fixos na relação e sim apresentam uma mobilidade discursiva na enunciação que se apresenta ou se representa a prevalência do ensino não recairá sobre a língua como um sistema de signos, mas sobre o complexo processo enunciativo da comunicação social.

Embasados na tese da aprendizagem e desenvolvimento defendida por Vigotski, acreditamos que a criança do 4º ano do Ensino Fundamental, após o período de três anos de ensino regular para a alfabetização, consegue formar o conceito de linguagem escrita, entendendo-a para além de um sistema de códigos. Da mesma forma, terá consciência de que a apropriação dessa linguagem não dependerá exclusivamente da aprendizagem de um sistema, o alfabético. A construção desse conhecimento tem obrigatoriamente seu início bem antes do processo escolar, na chamada fase pré-escolar, em que a criança, em seu ambiente social, vai reconhecendo as funções sociais da escrita. Exemplo disso é quando uma criança faz de conta de que escreve uma lista de supermercado porque a mãe disse que iriam a um supermercado. Porém, oficialmente esse processo se formalizará nos três primeiros anos de escolaridade e se consolidará nos anos subsequentes. Defendemos, então, que o 4º ano é um período importante para o aluno no que se refere à formulação do conceito de escrita observado na sua complexidade, no grande diálogo da comunicação discursiva. Assim, faz-se necessário que as situações de escrita nesse e em todos os períodos de escolaridade gerem condições para que o sujeito vá construindo e consolidando sua condição de autoria nas experiências pessoais e coletivas com a escrita, com a palavra própria ou de outros, pela leitura, pela escuta. A artificialidade da produção escrita é a grande pedra no sapato de professores que lidam com a linguagem. Uma forma de lutar contra essa artificialidade é dar prioridade a atividades que estimulem e desenvolvam: a aprendizagem dos recursos linguístico-discursivos na tarefa de produção, optando por critérios adequados aos objetivos, ao destinatário (interlocutor) e ao contexto de circulação

previstos; a compreensão e a valorização do uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros do discurso; o uso dos recursos estilísticos individuais e adequados ao gênero; a aplicação da variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação; e, finalmente, fazer escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática.

Sendo assim, é indispensável que a aquisição do domínio do sistema da escrita (o código linguístico) e o conhecimento e utilização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade sejam processos que ocorram concomitantemente. Aliás, a valorização da cultura escrita deve estar presente em todas as fases do processo de aprendizagem para que o sujeito produtor dos primeiros textos se sinta inserido nessa sociedade como mais um usuário desse objeto social, enfim se entenda como um partícipe do grande diálogo da comunicação discursiva humana.

Demos, aqui, ao 4º ano do Ensino Fundamental, a importância de que, nessa etapa de escolaridade, necessariamente sejam estabelecidas relações entre a produção escrita escolar e os modos de produção e de circulação desse meio de interlocução na sociedade, ou seja, a criança precisa conhecer os usos da escrita que circulam nas situações vivas de comunicação, para que, como uma das formas de linguagem, a escrita se torne significativa para ela. Entendemos que nos anos anteriores de escolaridade (período de alfabetização), bem como nos anos subsequentes, a formação do conceito de escrita deva se dar dessa mesma forma, porém, acreditamos que o estudante do 4º ano é ainda um principiante na tarefa de produção escrita, necessitando adquirir mais conhecimentos sobre esse objeto social e consolidar outros tantos em processo de aquisição. Cabe, então, transformar esse tempo progressivo de escolaridade e o espaço social de aquisição de conhecimentos, em tempo e em espaço de concretização das condições para que o sujeito possa, de modo processual, ir adquirindo condições para a autoria de seus enunciados escritos e/ou oralizados. Reafirmamos a importância de ser o 4º ano mais um período de consolidação dos conhecimentos sobre a escrita.¹⁶

Assim, no processo de formação do conceito de escrita nessa etapa de escolaridade com vistas à construção da autoria e à consequente

¹⁶ Estamos dando ênfase à escrita, mas a consolidação diz respeito, evidentemente, às diferentes modalidades da linguagem: fala, escuta, leitura e reflexões sobre a língua. Compartilhamos da defesa da perspectiva do letramento segundo a qual essa aprendizagem não se conclui nunca.

autonomia discursiva, torna-se prioritário o desenvolvimento de atividades que tomem a língua como *acontecimento*, ou seja, a produção escrita em contextos enunciativos de situações vivas de comunicação. Para tanto, há que se criar condições de aprendizagem dos *recursos discursivos* como o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros do discurso, além da compreensão dos estilos individuais e adequados ao gênero. A apreensão dos significados das palavras no contexto da enunciação, a atribuição de sentido com base nos conhecimentos previamente apreendidos – em articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos – também é uma competência a ser desenvolvida por meio da leitura e produção de gêneros discursivos escritos. Então, o entendimento da língua como enunciado, é um desafio para todos aqueles que atuam, na educação, e principalmente para os que atuam na educação básica.

3 DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO ESPAÇO INSTITUCIONAL

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua.

Mikhail Bakhtin [1929]

Aos seis anos de idade a criança inicia oficialmente o processo de aquisição da linguagem escrita ao ser matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental¹⁷. Até então, o próprio meio em que a criança vive (família, sociedade, pré-escola) abre possibilidades para o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita, porém, é no período de alfabetização que a apreensão é formalizada pelo ensino institucional, ou seja, é na escola (nos três primeiros anos de escolaridade) que a criança tem a oportunidade de desenvolver conhecimentos sistematizados para a apropriação da leitura e da escrita.

Subsequentemente ao principal período dedicado à alfabetização vem o 4º ano do Ensino Fundamental. Esse período de escolaridade (4º ano) é uma importante etapa do desenvolvimento do conhecimento da escrita. Por isso, o ensino da língua portuguesa nesse período escolar deve voltar-se para a aprendizagem e o desenvolvimento específico para essa etapa em que os alunos se encontram.

Foi isso que nos motivou a desenvolver este estudo, partindo do seguinte questionamento: Como se dá a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos de um 4º ano do Ensino Fundamental, no processo de apropriação da escrita?

No que diz respeito a esse processo formal de apropriação da linguagem escrita de crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, discussões referentes à alfabetização e letramento são empreendidas por importantes teóricos e estudiosos da área. Atualmente, grande parte dos documentos oficiais de educação – que

¹⁷ A RESOLUÇÃO Nº 3, de 3 de agosto de 2005, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, prevê a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Veremos adiante, que a mobilização para o Ensino Fundamental de Nove Anos teve um movimento muito anterior a essa Resolução já com a LDB em 1996 e o PNE em 2001.

regulam e orientam o ensino e a aprendizagem promovidos nas escolas brasileiras e, como parte, destes, o ensino da Língua Portuguesa em todos os segmentos da Educação Básica – tem sustentação na teoria dialógica, na dimensão discursiva da linguagem.

Acreditamos que a escolha teórica em que se apoia o professor desse nível de escolaridade e o que dessa escolha resulta tornam-se primordiais para a investigação que nos propomos realizar, uma vez que são os fundamentos teóricos que direcionam a atividade pedagógica. Isso mobilizou-nos a estabelecer uma relação entre os documentos oficiais da área da educação, o saber de que se apropria o professor (pela propagação de métodos de ensino, por exemplo) e a prática pedagógica do ensino da linguagem escrita.

Dada essa relação, focalizaremos, neste capítulo, as orientações dos documentos oficiais no que se refere à alfabetização e aos conhecimentos sobre a linguagem escrita necessários ao 4º ano do Ensino Fundamental.

3.1 O CONHECIMENTO DA ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR

A simplificação teórica e o modismo dos métodos, suas idas e vindas ou a dissolução de um em outro marcaram a história do processo de conhecimento da escrita no espaço escolar brasileiro.

Bortolotto (2001), discutindo métodos de alfabetização em seus processos e produtos nos caminhos metodológicos, registra que normativas com passos previstos e pré-determinados acabam regredindo ou mesmo tolhendo o trabalho do professor, levando-o a assumir um discurso que não é seu. Resgatando a terminologia *discurso do método* de Charaudeau (1983) afirma:

A literatura pedagógica mostra que muitos professores apoiam o trabalho de alfabetização em métodos específicos, seguindo uma forma de ação que tem um certo caráter de legalidade e segurança por ser o método reconhecido como um caminho que apresenta alguma garantia de resultado. (BORTOLOTTTO, 2001, p.23).

Essa realidade motivou-nos a analisar, nesta seção, a articulação entre teoria e prática no ensino da linguagem escrita no espaço institucional. Para tanto, efetuamos um recorte temporal com o objetivo de focalizarmos especialmente as décadas de 1970 e 1980, quando as discussões realizadas nas universidades brasileiras diziam respeito

principalmente aos métodos de alfabetização e apontavam os problemas concernentes ao processo de aquisição da escrita como relacionados à adoção desses métodos.

O ensino por meio de cartilhas privilegiava ora os métodos sintéticos, ora os métodos analíticos ou quando não a mistura dos dois, ou seja, os métodos ecléticos era o que predominava até então¹⁸. As cartilhas e o manual do professor como apêndice eram instrumentos de institucionalização dos métodos. Nas cartilhas, em que predominavam pseudotextos, o maior propósito era a introdução de palavras como *asa, ema, Ivo, ovo, uva* como pretexto para o estudo das vogais, ou, ainda, o conhecido *ba be bi bo bu* no estudo das famílias silábicas. Pelos manuais do professor eram disseminadas as várias práticas da alfabetização com bases teóricas que legitimavam os diferentes métodos. Tais métodos davam, conforme afirmou Bortolotto (2001, p.23), “um certo caráter de legalidade e segurança” ao trabalho dos professores à época.

Na década de 1970, especialmente, depois de um longo período na história da educação do país em que o processo de alfabetização ocorria basicamente por meio de cartilhas, textos (enunciados) significativos passaram a ser fator fundamental nas discussões sobre esse tema. Paulo Freire ficou conhecido não apenas no Brasil, mas também no exterior, por defender tais contextos de sentidos como fundamentais para a aprendizagem da escrita, propondo um ensino a partir de palavras pertencentes ao universo de conhecimento de alfabetizando adultos. Com essa proposta de ensino que se assentava no entendimento de que o conhecimento do mundo precede o conhecimento das palavras, o alfabetizando é introduzido ao mundo das letras.

Já na década de 1980, até meados da década de 1990, foi a vez do pensamento de Emília Ferreiro ser amplamente divulgado entre os professores alfabetizadores de todo o Brasil. Essa estudiosa registrou a forma como crianças, em contato inicial com a escrita, elaboram hipóteses sobre o ato de escrever, percorrendo estágios de desenvolvimento no domínio da escrita desde um estágio pré-silábico, passando por um estágio silábico, um estágio silábico-alfabético e,

¹⁸ Os métodos *sintéticos* focalizam a língua escrita das partes para o todo (podem ser *fônico, silábico* ou *abecedário*); já os métodos *analíticos* tomam unidades maiores, como a frase e/ou pequenas histórias. Os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintéticos) operam a conciliação entre os dois tipos de métodos.

finalmente, um estágio alfabético. O pensamento de Emília Ferreiro tem como base o ideário de Piaget pelo qual se buscava compreender a gênese da psicologia do desenvolvimento humano. Já a preocupação da autora era, particularmente, compreender a *psicogênese da língua escrita*, ou seja, a forma como as crianças raciocinam no decorrer do processo de aprendizagem da escrita. Sendo assim, essa teoria cujo foco é a cognição humana, busca explicar como se origina e se desenvolve o conhecimento sobre a língua escrita.

De fato, com base nessa compreensão, constatou-se que as crianças passam por determinadas fases de descoberta de como a escrita funciona, porém, a teoria, equivocadamente interpretada, serviu de suporte a alguns métodos com base nos quais se advogava a não intervenção sistemática e organizada do professor no processo de aprendizagem da criança. A tese de base *construtivista* de Emília Ferreiro (1976), na realidade, resultou de uma pesquisa realizada em parceria com Ana Teberosky. Contudo, apesar de as autoras não proporem um método de alfabetização, em muitos espaços escolares seu trabalho foi interpretado como tal, e o “método construtivista” (como foi nomeado o método originário das ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky) se confirmou como uma mudança marcando a história da alfabetização no Brasil.

A grande crítica deste propagado “método” foi, a nosso ver, retirar o professor do processo de apreensão da linguagem escrita por parte das crianças, indicando que as ideias das autoras foram mal compreendidas a ponto de os educadores acreditarem que não é preciso ensinar, apenas deixar que a criança construa seu conhecimento sozinha. Algo não proposto pelas pesquisadoras. Com base nos preceitos teóricos das pesquisadoras, outras questões de ordem didática deveriam direcionar a ação do professor, mas não o seu afastamento do processo de apreensão da linguagem escrita pelas crianças.

Sobre os preceitos teóricos do construtivismo Mortatti (2006) afirma:

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 10).

No período compreendido entre os anos de 1980 até meados de 1990, em que se divulgava, em nosso país a pesquisa de Ferreiro e Teberosky e se promovia a implementação de metodologias (e métodos) advindos das ideias dessas autoras, houve sinalização para um ensino obrigatório de nove anos no país com a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 - LDB). Até esse momento não se questionava o fato de ser de oito anos a obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Porém, cabe ressaltar que a implementação do ensino obrigatório de nove anos, com início aos seis anos de idade, confirmou-se apenas em 2001 pela Lei nº. 10.172/2011 com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) cuja meta era a ampliação da escolaridade.¹⁹

O direito ao acesso à escolaridade para todas as crianças já era obrigação do Estado, a partir da constituição de 1988, assim como já lhe cabia o papel de exigir das famílias o dever de matricular seus filhos em idade escolar. Além do acesso, a permanência na escola tornou-se preocupação do Estado, traduzida na promulgação de leis – a LDB/1996 foi um exemplo disso – e no estabelecimento de políticas públicas que pudessem garantir essa permanência.

Com o crescente número de escolas em todo o Brasil, mais alunos puderam frequentar esses espaços, porém os métodos de alfabetização utilizados que variavam do tradicional (sintéticos/analítico/eclético tendo a cartilha como apoio) ao construtivista (desmetodização que afastava o professor do processo) fizeram surgir um fenômeno preocupante no contexto escolar: muitos alunos não sabiam ler e escrever após oito anos de escolaridade. A permanência dos métodos tradicionais em que o texto era apenas um estratagema para o ensino das vogais ou famílias silábicas, bem como o equívoco no correlato metodológico da teoria construtivista com o consequente afastamento do professor em questões de ordem didática, acreditamos tenha sido a causa preponderante do fracasso da escola na alfabetização de crianças.

Como ocorreu com os métodos tradicionais cuja longa permanência marcou a história da alfabetização no Brasil, a ineficácia do “método construtivista” demorou a ser percebida, tanto que essa proposta já havia sido disseminada em todo o território nacional como oposição aos métodos tradicionais e cartilhas de alfabetização, como uma possibilidade de ruptura com esses métodos. Mortatti (2006) afirma

¹⁹ Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnoveapres1.pdf>.

que a divulgação do referido método e o seu alcance na educação se deu pelos mais variados meios:

Verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massiva de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. (MORTATTI, 2006, p. 10).

Segundo a autora, ainda, durante o percurso de circulação e divulgação do método, houve primeiramente um divisor entre os partidários dos tradicionais métodos (professores tradicionais) e os adeptos do novo método (professores construtivistas), com acirradas críticas destes em relação àqueles (ao uso que os professores tradicionais faziam das cartilhas, por exemplo). Depois foi engendrando-se uma nova mistura de métodos, um hibridismo nas ideias e ações dos professores. Mortatti (2006) assim expõe essa situação:

Quanto aos métodos e cartilhas de alfabetização, os questionamentos de que foram alvo parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando: na produção de cartilhas “construtivistas” ou “sócio-construtivistas” ou “contrutivistas-interacionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las *apenas* para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos não utilizarem diretamente esse instrumento em sala de aula. (MORTATTI, 2006, p. 10- grifos da autora).

Em um breve relato sobre a história da alfabetização no Brasil podemos verificar que o modismo dos métodos, suas idas e vindas ou dissolução de um em outro, foi uma constante, além de enganos

correlatos entre teoria e prática. Dos equívocos na compreensão do construtivismo em seu cunho teórico que tem fundamento nas defesas de Piaget, o maior de todos talvez tenha sido o não conhecimento dessa real base teórica. Piaget declara-se *construtivista* porque sustenta que a inteligência não é pré-formada no sujeito, mas é construída pelo sujeito. Por meio de observações experimentais, teve como principal resultado de suas pesquisas a definição das fases do desenvolvimento mental. Para Piaget, a inteligência nasce da ação do sujeito. Essa é a principal base do construtivismo. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo depende de três fatores: maturação, experiência e sociabilidade, muito embora não suficientes, pois dependem também de estágios sucessivos do próprio desenvolvimento cognitivo²⁰. Foi com base nesses estágios de desenvolvimento da teoria piagetiana, divulgada no mundo inteiro, bem como pela adaptação dessa teoria aos processos de aquisição da linguagem escrita que Emília Ferreiro e Ana Teberosky explicaram as etapas pelas quais passam as crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita. Portanto, seria necessário o real conhecimento dos educadores sobre a teoria, para posteriormente relacioná-la à prática e não somente ter o acesso a ela por meio de um recorte materializado em um método. Isso confirma o que defende Oliveira (2009): “transformar saberes científicos em saberes a serem ensinados na práxis escolar, naturalmente não é um trabalho fácil!” (OLIVEIRA, 2009, p. 327).

No mesmo período (década de 1980) em que o ideário piagetiano materializava-se em experiências na área da educação, o pensamento interacionista de Vigotski e seus discípulos (Luria e Leontiev) também ganhava espaço. Tal pensamento baseia-se em uma concepção de linguagem cuja unidade de sentido é o discurso. Assim sendo, na transposição dessa concepção para o meio pedagógico, o discurso em um processo de interlocução real é o objeto necessário à aprendizagem da leitura e escrita. O professor, então, tem papel fundamental na mediação e na interação oportunizadas pela linguagem (VIGOTSKI, 2010). A teoria interacionista (de Vigotski) se diferencia da tese cognitivista do construtivismo (de Piaget) principalmente porque Piaget defende o desenvolvimento do sujeito em sua interação com o objeto; já Vigotski defende o desenvolvimento do sujeito em interação com o objeto mediado pelas interações sociais, nas relações interdiscursivas.

²⁰ Sobre esse assunto ler: MANACORDA, Mario. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989, p. 325-330.

Em torno dos ideários dessas duas teorias instalou-se uma espécie de disputa entre os defensores (educadores/alfabetizadores) de uma e de outra, à época, justamente porque as ideias de Vigotski e seu grupo com sua abordagem sócio-histórica começaram a ser propagadas por todo o território nacional como uma proposta de ruptura ao método construtivista e à apreensão que os professores haviam feito daquele método.

Nesse cenário, outro autor começou a ter destaque, por compartilhar suas ideias com Vigotski e seu grupo (Luria e Leontiev). Estamos falando de Bakhtin e o círculo (Volochínov e Medvedev, principalmente) cuja vertente teórica assentava-se também na concepção de linguagem como processo de interação social.

Dessa linha de investigação originou-se a teoria da enunciação (ou teoria dialógica da linguagem – dialogismo) que hoje fundamenta propostas curriculares em âmbito nacional tanto para a disciplina de Língua Portuguesa quanto para a alfabetização. Com base, portanto, na vertente sócio-histórica, segundo a qual as relações humanas se estabelecem pela linguagem, a teoria da enunciação de Bakhtin aproxima-se do pensamento vigotskiano que defende a linguagem como interação com o outro e com o mundo (sociointeracionismo).

Com conceitos específicos a cada teoria, esses autores arquitetam em suas defesas uma concepção histórica e social da linguagem. Por isso, podemos dizer que as ideias de Vigotski e Bakhtin se aproximam e, no Brasil, não caminharam em separado.²¹

Com a divulgação das teorias desses dois autores quanto à linguagem, um novo discurso começou a ser legitimado em documentos oficiais orientadores da educação em uma tentativa de afinar o discurso oficial com o discurso dos educadores/alfabetizadores atuantes no campo de trabalho. Exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Coleção de documentos publicados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em 1997, cuja orientação teórica está alicerçada fundamentalmente em teorias de Vigotski e Bakhtin.

Para Oliveira (2009),

Resultado das discussões empreendidas nas universidades nas décadas de 70 e 80 e dos programas de renovação de ensino introduzidos

²¹ No capítulo 1 desta dissertação encontra-se detalhada a discussão sobre a concepção de linguagem como interação com base nas ideias de Vigotski e Bakhtin. As aproximações entre as ideias desses dois autores são explicitadas nas seções do referido capítulo.

nas diretrizes curriculares dos estados e municípios e nos materiais destinados à formação continuada de professores, os PCN inauguram uma importante e desafiadora fase na educação brasileira que gera resistências por parte daqueles mais apegados a concepções tradicionais de ensino e se apresenta como uma dificuldade para os professores que, por falta de formação adequada, sentem-se inseguros e/ou incapazes de implementar práticas didáticas inovadoras fundamentadas em um conjunto de teorias até então desconhecidas como objetos de ensino. (OLIVEIRA, 2009, p.2).

Apesar da tentativa do MEC de preparação dos profissionais da Educação com a promoção de estudos e construção de propostas embasadas nos PCN, a fundamentação epistemológica do pensamento de Vigotski e Bakhtin não foi completamente de todo apreendida de forma a gerar ações coerentemente compatíveis com uma prática centrada na valorização da atividade do homem, concebido como ser social e historicamente situado no mundo. Um exemplo é o trabalho com a língua em classes de alfabetização, que deveria primar pela concepção desse objeto como prática social (dialogismo), distanciando-se daquelas que a tomam como um objeto abstrato. No entanto, mesmo a promoção de cursos com esse enfoque direcionados aos professores não alcançou, de todo, os resultados desejados:

Grças a esse esforço, não há dúvidas de que uma gama de conceitos, oriundos de várias áreas, especialmente da linguística teórica e aplicada, instalou-se no discurso do professor. Não apenas nos grandes centros educacionais mas também naqueles situados nos mais afastados rincões desse Brasil, a fala dos educadores brasileiros nunca esteve tão recheada de modismos teóricos como agora. Na voz dos professores, o que se ensina agora são os *gêneros textuais*, sugeridos e explorados pelos livros didáticos [...]. Os professores também dizem que a linguagem é uma prática social. Esse discurso, embora revelador de que o professor fez ecoar a voz dos PCN, não tem se efetivado na prática do professor. [...] temos nos perguntado se, de fato, esses professores se apropriaram de tais conceitos ou se não houve apenas uma ‘popularização’ de determinados

referenciais teóricos. A nossa experiência em contextos de formação indica que a apropriação dessas noções não se tem efetivado do modo esperado ou desejável. Quando averiguamos a atribuição de sentido que é construída por grande parte dos professores, depreendemos que se trata de um discurso ‘vazio’, com significações distorcidas e banalizadas. (OLIVEIRA, 2009, p.2 e 3).

Nos PCN, o resgate do papel do professor no processo de apropriação da escrita por parte das crianças foi uma conquista que se fez presente, em muito, nas instituições escolares que assumiam essa orientação teórico-metodológica. Muitos estados e municípios da federação compartilhavam em seus documentos a perspectiva sócio-histórica para o trabalho pedagógico com a linguagem. Alguns desses documentos originários dos estados e municípios até se anteciparam aos documentos provenientes da esfera nessa linha de pensamento.

No contexto desta pesquisa e dos sujeitos que dela fazem parte, as diretrizes teóricas e metodológicas constantes em documentos orientadores como a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PC-SC), a Proposta Curricular de São José (PC-MSJ) e os PCN, privilegiam um ensino baseado na interação dos sujeitos em aprendizagem inseridos historicamente no mundo da cultura. Assim, de acordo com o que preconizam esses documentos, o eixo organizador do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita bem como a ampliação dos conhecimentos sobre ela, tanto para alfabetização quanto para as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, será a interação social, mediada pela linguagem, sendo esta tanto constituída como constituidora de relações sociais (no caso: alunos/professores).

A aposta é, pois, por um trabalho pedagógico fundamentado na concepção interacionista da linguagem constituída nas interações sociais, constituidora dos sujeitos. É imperativo, então, estranhar esse objeto que é a linguagem, distanciando-se e ao mesmo tempo aproximando-se dela pelo olhar no passado, presente e futuro. Somente esse diálogo relacional oferecerá condições aos sujeitos de participarem do processo de interlocução nas várias esferas da atividade humana pelo uso da linguagem escrita.

3.2 DIRECIONAMENTO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ATUALIDADE: PONTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS DA FEDERAÇÃO, DO ESTADO E DO MUNICÍPIO

Resgatando o direcionamento dos documentos oficiais sobre o ensino da linguagem escrita na atualidade podemos dizer, tomando de empréstimo palavras da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC, 1998, p. 82), que “a **leiturização** é a condição para preencher o abismo hoje existente entre **alfabetizados e leitores**” e acrescentamos que essa é a função primordial da escola. Isso confirma a atenção dirigida – tanto do referido documento como de parte dos documentos oficiais orientadores da educação nacional – à necessidade de formação de leitores pressupondo a linguagem como interação.

Ao eleger a “leiturização” como conquista oportunizada pela escola, tal documento compromete-se com o processo de compreensão para além do processo de decifração.

Embasado na concepção interacional de linguagem, o documento da língua portuguesa presente na PC-SC trata da “leiturização” partindo do pressuposto de que esse fenômeno engloba a leitura e a escritura:

Do ponto de vista do discurso e da concepção interacional da linguagem, não é possível distinguir estritamente **condições de produção e condições de recepção** do discurso. Temporalmente a escritura e a leitura se dão em momentos diferentes, mas a escritura já pressupõe o leitor (o autor compõe a imagem do leitor, e além disto ele mesmo é seu leitor imediato), e a leitura pressupõe interação com o autor do texto. Basta, por isto, falar em condições de produção de um texto. Admitimos, pois, que tanto a escritura como a leitura são produções (condicionadas, ou seja, dependentes de certas relações). (SANTA CATARINA, 1998. p. 80).

O conhecimento e o desenvolvimento das condições de produção e das condições de recepção do discurso devem fazer parte do processo de formação do estudante e papel a ser desempenhado pela escola, como responsável por esse processo.

Os PCN, a PC-SC e a PC-MSJ, cada um em suas instâncias de produção, dadas as posições sociais que ocupam e as concepções de

linguagem e aprendizagem que os sustentam, atribuem ao texto importâncias semelhantes no processo de apropriação e desenvolvimento dos conhecimentos sobre a linguagem a ser focalizada na escola. Em outros termos, ao texto, em seu sentido mais abrangente, envolvendo tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita da linguagem verbal, encontramos referências nos principais documentos oficiais orientadores da educação. Significa dizer que, mesmo em condições de produção independentes, tais documentos, ao versarem em torno do conceito de texto, aproximam-se nas definições e posicionamentos, dadas as mesmas teorias que os sustentam.

Tais documentos – em instância nacional, estadual e municipal – preconizam um trabalho pedagógico centrado no estudo e na produção de textos como produção de linguagem e, ainda, segundo esses documentos, produzir linguagem significa produzir discursos. A PC-SC (1998) sobre o tema “textos, sua leitura e escritura” defende tais práticas como produções. De sua parte, os PCN (1997) apontam um processo educativo que garanta o acesso aos saberes linguísticos de forma que os sujeitos em aprendizagem possam produzir linguagem nas diferentes práticas sociais das quais podem participar. Para tanto, segundo o referido documento, são necessários conhecimentos linguísticos direcionados à textualidade e à produção de textos nas mais variadas situações discursivas:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que o texto é produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1997, p. 24).

Na Proposta Curricular do município de São José, fundamentada na concepção de linguagem como interação, verificamos, também, a preocupação de eleger o texto como objeto de ensino, conforme trecho abaixo:

O texto entendido como unidade de linguagem em uso, é que se constitui na base para qualquer estudo sobre a língua. Para o trabalho com o texto, precisamos considerar a forma de manifestação (oral, escrita), diversidade de gêneros, a relação com o interlocutor e com a situação de uso, as possibilidades de leitura e de produção (relacionadas à análise dos elementos linguísticos) de forma inter-relacionada e interdependente. (SÃO JOSÉ, 2000, p.63).

Para os anos de escolaridade por que devem passar os aprendizes, constatamos que há a indicação nesse documento, de um conjunto de orientações que visam ao desenvolvimento de práticas sociais de escrita e leitura tais como: escrever textos correspondendo às necessidades das mais variadas situações discursivas e ler e interpretar diferentes textos que circulam na sociedade. Segundo este documento, agindo desse modo, a escola estará oportunizando aos estudantes condições exitosas de produção de textos orais e escritos e de leitura.

Como já destacamos, a expressão “produção verbal” diz respeito tanto ao texto escrito quanto ao texto oral, pois as práticas discursivas não necessariamente envolvem somente atividades de ler e escrever; a participação em práticas sociais envolve também o falar e o ouvir (textos/discursos). Portanto, os documentos oficiais orientam o ensino e aprendizagem da língua portuguesa focalizando a comunicação discursiva em seus processos de produção e compreensão que, por sua vez, se desdobram respectivamente em processos peculiares como a fala, escuta, leitura e escritura.

Conforme citamos acima, os três documentos orientadores (PCN; PC-SC; PC-MSJ), ao versarem sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa associados ao uso efetivo da linguagem, apresentam pontos de convergência entre si, sintetizando o conjunto de práticas em *eixos organizadores* como os acima citados: *fala-escuta; leitura-escritura*. Destacam, ainda, a reflexão sobre a língua percorrendo esses eixos como *prática de análise linguística*. Essa nomenclatura, todavia, é apresentada nos diferentes documentos com peculiaridades: as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever são os **eixos organizadores** tal qual definem os PCN e as Propostas Curriculares de Santa Catarina e do município de São José, porém a definição por pares ora apresentar-se-á como **fala-escuta/leitura-escritura** (conforme mencionam as duas Propostas Curriculares), e ora apresentar-se-á como **fala, escrita, leitura, escuta** (conforme consta nos PCN). Entendemos como

coerentes as duas formas de definição por pares, pois o primeiro destes, **fala-escuta** diz respeito às dimensões da oralidade e **leitura-escritura** à linguagem escrita; quanto aos pares citados nos PCN, **fala e escrita** são entendidas como atividades pertencentes ao campo da produção e **leitura e escuta** ao da compreensão.

Os referidos documentos preveem que a prática de análise linguística deverá ser desenvolvida com base nos eixos organizadores como conteúdos “que aparecem ao longo de toda escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização” (BRASIL, 1998, p.44). Assim se expressam os PCN quanto aos conteúdos de Língua Portuguesa:

Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar ler e escrever. Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devam ser relacionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise de reflexão sobre a língua. (BRASIL, 1998, p.43).

Já a PC-SC assim aborda esse aspecto dos conteúdos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental: “Precisamos conceber conteúdos, de modo geral, como conjunto de práticas – o que já está sintetizado nos eixos: fala-escuta/leitura-escritura, percorridos pela prática de análise linguística” (SANTA CATARINA, 1998, p. 73).

Por sua vez, a PC-MSJ sustenta:

Para concretização do que entendemos em termos de metodologia para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a partir das concepções de aprendizagem e de linguagem que aqui assumimos, não podemos mais pensar em separação e classificação de conteúdos. Estes são concebidos como conjunto de práticas com a linguagem, sintetizadas nos eixos: fala-escuta/leitura-escritura, permeados pela prática de análise linguística (reflexão sobre a língua). (SÃO JOSÉ, 1998, p. 63).

Partindo do pressuposto de que a língua se realiza no uso e que é pelas práticas discursivas que o sujeito se apropria de conhecimentos construídos na história da humanidade, entendemos, interpretando as orientações constantes nos documentos oficiais de educação, que o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita devem ser desenvolvidos com base em acontecimentos linguísticos significativos. Sendo o texto a condição discursiva para as práticas de leitura e escrita, significa que aprender a ler e escrever necessita de pleno contato com textos advindos de situações discursivas concretas e não com textos formulados de modo artificial apenas para fins didáticos, mascarando situações de comunicação social real.

A análise e a reflexão sobre a língua também são destacadas nesses documentos segundo os quais estas devem ser desenvolvidas levando em consideração dois aspectos: os aspectos notacionais/linguísticos – que se referem à representação gráfica da língua (letra, som, pontuação); e os aspectos discursivos – que se referem à língua como acontecimento, ou seja, a língua em uso. Isso significa aprender e apreender a língua em situações reais de uso, seja na modalidade oral ou escrita.

3.2.1 O que dizem os documentos oficiais quando o assunto é alfabetização

Depois de três anos de alfabetização, as crianças de aproximadamente dez anos de idade alcançam o quarto ano de escolarização. Segundo os documentos oficiais que orientam a educação dos estados e municípios da federação, as capacidades linguísticas como ler e escrever, falar e ouvir com compreensão devem ser desenvolvidas nos três primeiros anos de alfabetização. Dessa forma, as crianças chegarão ao 4º ano do Ensino Fundamental, fortalecidas em seus conhecimentos sobre linguagem verbal, possibilitando-as avançar com êxito para as etapas subsequentes de ensino.

A Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais assim delimita as duas etapas do Ensino Fundamental como Nível de Ensino da Educação Básica:

Art. 23. O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10

(dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos. (BRASIL, CNE/CEB nº 4/2013).

Já o Art. 24 que trata dos objetivos da formação básica das crianças, definidos para o Ensino Fundamental da referida Resolução, prevê nos seus dois primeiros incisos:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos; (BRASIL, CNE/CEB nº 4/2013).

Ainda com relação à alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 traz orientações para os procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos. Dentre as 12 (doze) recomendações, destacamos as de número 7 (sete) e 8 (oito) apontadas como princípios e normas:

7 – Os **três anos iniciais** são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a **ação pedagógica** assegure, nesse período, o **desenvolvimento das diversas expressões** e o **aprendizado das áreas de conhecimento** estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, CNE/CEB nº 4/2008, p.2).

Com base no que define a Lei, espera-se que, ao chegar no 4º ano do Ensino Fundamental, as crianças, pelo desenvolvimento da oralidade, da leitura, da produção de textos escritos, já tenham se apropriado do sistema da língua escrita, bem como adquirido conhecimentos acerca do uso e do valor social da escrita em uma sociedade grafocêntrica, e, portanto, valorizem a cultura escrita.

É isso que caracteriza o chamado período de alfabetização: apropriação da linguagem escrita como possibilidade de plena participação social. Para que isso ocorra, torna-se necessário, nesse momento específico de escolaridade, o conhecimento da escrita como sistema de símbolos, ou seja, a decifração do código gráfico. No

entanto, para que ocorra a participação do sujeito nas práticas discursivas, o processo de apropriação da tecnologia da escrita não pode ser sobreposto à apreensão da linguagem como acontecimento discursivo, uma apreensão desse conhecimento com sentido.

Os PCN, ao abordar a alfabetização, atentam para a estreita relação entre esses dois aspectos – apropriação do código linguístico e a apreensão da linguagem como produção de discurso – no processo de apropriação da linguagem escrita:

A ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem – que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado – não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social. (BRASIL, 1998, p. 34).

Assim, tanto o processo de aquisição da escrita alfabética como o conhecimento sobre as características discursivas da linguagem devem ocorrer de forma simultânea, durante o período de alfabetização.

O que destacamos aqui é que os documentos oficiais especificamente voltados ao processo inicial de aprendizagem da escrita tornam explícita a necessidade de compreensão da natureza desse sistema grafofônico. A linguagem escrita, esse fenômeno social apresenta convenções que precisam ser ensinadas e aprendidas na escola, espaço oficial de conhecimento, e os três primeiros anos de escolaridade caracterizam-se como a porta de entrada para o domínio de conhecimentos sobre a linguagem cujo processo se desenvolverá no decorrer de toda a vida escolar. Da mesma forma que o conhecimento sobre a escrita alfabética deve ocorrer durante o processo de alfabetização, a função social da linguagem (sua natureza discursiva) além de valorizada, também precisa ser ensinada nesse período, para que o aluno aprenda sobre e como a língua funciona, suas funções e seus usos nas diversas relações que pode(rá) estabelecer na sociedade. Aliás, esse enfoque deve prevalecer durante todo o percurso da vida escolar, uma vez que a linguagem escrita necessita ser ensinada em situações de uso que levem o sujeito a pensar sobre ela para poder compreendê-la e utilizá-la. Fundamentados nesse entendimento, os documentos oficiais de educação preveem o texto – entendido como unidade de sentido – como objeto de ensino no desenvolvimento do trabalho com a

alfabetização. Já nesse período há a necessidade de interação das crianças com diferentes textos e suas funções na sociedade. Ao professor, caberá a responsabilidade de intensificar a interação delas com os textos como produções sociais que circulam na sociedade:

Não basta, [...] a manipulação de textos e letras para que a criança desenvolva o seu conhecimento sobre a escrita. É preciso que o professor traduza essa convenção, desde seus aspectos mais simples, como a direção da escrita (da esquerda para a direita), a disposição no papel (de cima para baixo), a especificidade dos símbolos utilizados (letras, notações léxicas e sinais de pontuação...) sem que com isso o aluno seja submetido à audição passiva de definições. Ao contrário, o professor deve contextualizar as informações fundamentais para que a criança possa compreender e internalizar esses conhecimentos. (SÃO JOSÉ, 2000, p. 54).

Os documentos oficiais propõem atividades contextualizadas e significativas para os alunos, no conjunto das práticas discursivas – fala-escuta/leitura-escritura – as quais promoverão e consolidarão a concepção de linguagem como interação. Dessa forma, a linguagem escrita e a leitura como sua outra face deverão ser provedoras de sentido (retirado ou atribuído pelos interlocutores) tal qual a fala e a escuta permitidas/promovidas no espaço da sala de aula.

Nesse processo de compreensão da importância da linguagem escrita na relação com outros e como condição para ver e dizer o mundo ocorre a aprendizagem que leva à elaboração de conceitos científicos da linguagem, e, como é previsto na PC-SC (1998),

num processo de diferenciação das funções da escrita, no contexto em que cada texto foi escrito, nos seus significados, na estrutura textual, nos diversos formatos, tamanhos e cores de letras que compõem o texto, a criança irá se apropriando e elaborando as convenções da língua padrão. (SANTA CATARINA, 1998, p.36).

Assim, a capacidade de generalização desenvolvida no decorrer do processo de apreensão de conceitos científicos vai se aprimorando e abrindo espaço para atribuições de regras particulares, tal qual o conhecimento sobre a língua portuguesa exige, tanto em seus aspectos linguísticos quanto em sua natureza discursiva. Tais generalizações são

resultado de aprendizagens que promovem o desenvolvimento da autonomia discursiva das crianças.

3.2.2 O aluno do 4º ano do Ensino Fundamental como sujeito produtor de textos

No que diz respeito às diretrizes educacionais referentes às esferas federal, estadual e municipal, propostas nos documentos oficiais, como aqui observamos, a base teórico-prática no trabalho com a linguagem sustenta-se no pensamento de Vigotski e Bakhtin.

A PC-MSJ, por exemplo, alicerça-se na concepção de linguagem como processo de interação, entendendo-a como a mais adequada para o processo de ensinar e aprender a língua na escola: “A prática pedagógica, nesse entendimento, preocupa-se com o ensino produtivo da língua, que tem como objetivo o ensino de novas habilidades linguísticas para que o aluno possa fazer uso da língua de maneira mais eficiente.” (SÃO JOSÉ, 2000, p.49).

Sendo assim, ter como enfoque o uso social da linguagem, levando-se em conta também o uso que os alunos já fazem da língua, “significa, [...] tomar como conteúdo da aula de Língua Portuguesa a própria língua, isto é, a fala, a escuta, a leitura e a escritura – atividades interacionais que articulam visões de mundo, perpassadas pela dimensão da análise linguística.” (SÃO JOSÉ, 2000, p.49-50).

A PC-SC e os PCN, ambos também alicerçados na concepção de linguagem como interação social, compartilham do pressuposto de que o ensino da língua se realiza no seu uso, nas práticas sociais.

No que diz respeito especificamente às relações de aprendizagem e desenvolvimento, a orientação dos referidos documentos fundamenta-se na proposta sociointeracionista de Vigotski. A proposta curricular do município de São José, por exemplo, assim defende essa teoria:

Tentando superar as dificuldades do processo ensino-aprendizagem ainda presentes em nossa realidade educacional, buscamos o pensamento de Vygotsky para melhor compreender e realizar o complexo processo de ensinar e aprender. Na **Concepção Histórico-Cultural** (conhecida também como **sociointeracionista** e **sócio-histórica**), fundamentada nos postulados desse autor, entende-se o ensino e aprendizagem como uma relação que se estabelece entre o sujeito que aprende (aluno) e o conhecimento a ser aprendido

(objeto), num processo que é mediado por outros sujeitos (no caso da escola, o professor e os colegas). (SÃO JOSÉ, 2000, p.45).

Na escola pública de São José, cuja proposta curricular analisamos por ocasião de nossa pesquisa nessa instituição, a abordagem de ensino privilegia a interação e a mediação no processo de ensino e aprendizagem da linguagem sob a perspectiva teórica de Bakhtin e de Vigotski.

Feita essa breve explanação em torno das propostas desses documentos oficiais, surge uma pergunta: em que proporção essas bases teóricas alcançam efetivamente os espaços da sala de aula?

No decorrer desta explanação, demos destaque às orientações dos documentos oficiais de educação em articulação com as teorias que fundamentam o trabalho pedagógico, enfatizando o início no período de alfabetização. De acordo com essas orientações, o sujeito, nos 3 (três) primeiros anos de escolaridade, já deve participar de atividades voltadas às práticas discursivas, mantendo não só contato com textos (orais ou escritos) diversos, mas também produzindo textos. Só assim poderá entender-se como sujeito autor e partícipe do processo de interlocução, no interior das esferas da atividade humana em que está inserido. Dessa forma, de acordo com os documentos oficiais, o sujeito, ao alcançar o 4º ano de escolaridade, trará consigo conhecimentos sobre a língua como “habilidades linguísticas” (SÃO JOSÉ, 2000, p. 49) desenvolvidas nos anos anteriores, que lhe oportunizarão avançar rumo aos novos conhecimentos específicos do 4º ano do Ensino Fundamental.

Ao acompanhar o discurso presente nos documentos veiculados nas instituições de ensino cujo objetivo é fornecer orientações teórico-práticas a serem consideradas no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, é possível perceber que o saber legitimado fundamenta-se no pressuposto de que o desenvolvimento da aprendizagem do estudante é processual. Para cada etapa de escolaridade há orientações específicas com base na divisão constituída na estrutura e organização do ensino formal (organização escolar). Tanto os documentos oriundos das esferas estaduais e municipais, quanto os que regulamentam o ensino no país (LDB, Resoluções e Diretrizes Curriculares) apresentam a divisão das séries iniciais do Ensino Fundamental em duas fases de escolaridade: a fase de alfabetização ou de apropriação do sistema de escrita (1º ao 3º ano) e a fase de pós-alfabetização, como desenvolvimento e aprofundamento do referido processo (do 4º ano do Ensino Fundamental em diante).

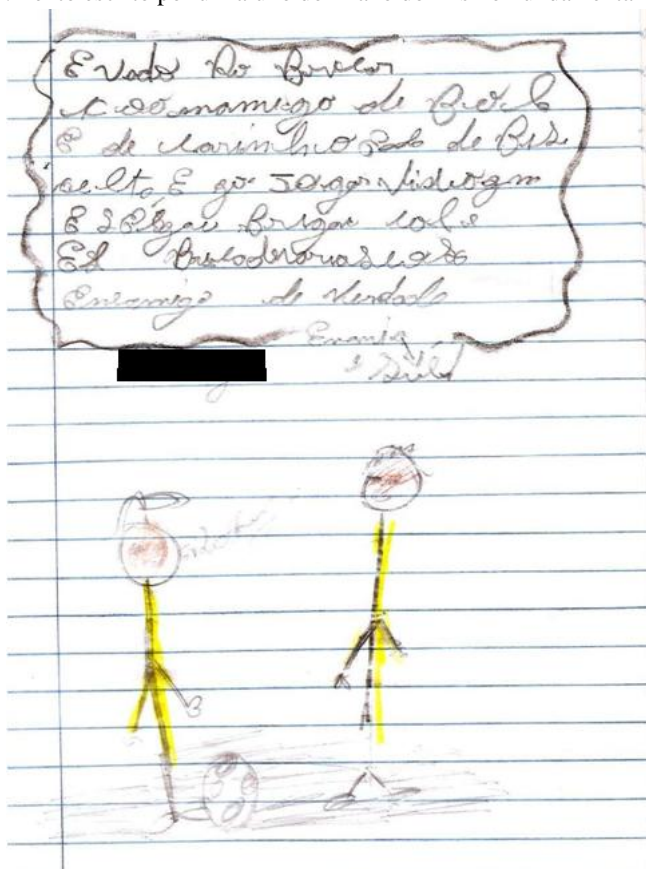
No que diz respeito à alfabetização, encontramos nesses documentos, coerentemente com os pressupostos teórico-metodológicos assumidos, o alerta não só relacionado à necessidade de que a criança aprenda a redigir de acordo com as normas gramaticais, mas, principalmente, para a necessidade de aprendizagem dos aspectos discursivos da linguagem. Segundo o que orientam esses documentos, o desenvolvimento das duas dimensões (a linguística e a discursiva) podem e devem ocorrer de forma simultânea, pois, nessas duas etapas da escolaridade, quanto melhor for o domínio da língua, mais comprometida a criança estará com os sentidos do que escreve ou lê. Mesmo com a importância atribuída à aprendizagem da escrita alfabética, as ações teórico-práticas para a formação do estudante como participante da vida em sociedade – linguagem como acontecimento – devem ser priorizadas no espaço escolar, de acordo com o que consta nesses documentos.

Então, ao iniciar o 4º ano de escolaridade, o esperado é que esse aluno tenha conhecimentos suficientes para redigir textos com autonomia. Todavia, na grande maioria das escolas públicas, o que se vê como produção dos alunos, está longe de alcançar essa condição. Muitos alunos, no decorrer do processo de alfabetização, não atingem os resultados previstos nos documentos oficiais de educação, ou seja, não alcançam os objetivos propostos.

Exemplo representativo dessa situação é um aluno que acompanhamos no período em que estivemos em sala de aula investigando o ensino de português no 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de educação básica²². Em determinada ocasião, esse aluno escreveu um texto e o leu em sala de aula. Vejamos, abaixo, a transposição escrita e oral (leitura do aluno), respectivamente:

²² Todas as cenas de aula apresentadas nesta dissertação fazem parte do *corpus* selecionado na pesquisa de campo. Este caso, em especial, trata-se da produção de um dos alunos que chegou ao grupo no final do 1º semestre do ano letivo de 2012 (12/06/2012). O aluno veio transferido de uma escola pública estadual (conforme informado no capítulo dedicado à metodologia) e, portanto, de uma escola que faz parte da esfera de abrangência de dois dos três documentos orientadores de ensino para alfabetização, destacados nesta pesquisa (PCN e PC-SC).

Figura 1: Texto escrito por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental



Fonte: corpus da pesquisa

Leitura realizada pelo aluno autor do texto:

*Eu adoro brincar com meu amigo de bola,
e de carrinho e de bicicleta.*

E é legal brincar com ele.

Eu só brinco com ele.

Como leitores, diante do texto escrito e o lendo sem contextualizar o acontecimento da escrita, o desafio da leitura é grande, pois pouco podemos compreender do que o autor quis dizer. Pela leitura realizada pelo próprio aluno que o escreveu, podemos perceber o esforço de uma criança na tentativa de verbalizar o que não estava claro

na escrita, de registrar uma palavra que é sua narrando um episódio pessoal de sua vida cotidiana, a sua luta com a palavra escrita.

Como sujeitos leitores competentes, podemos afirmar que o registro escrito não corresponde às convenções da escrita da língua portuguesa. Sem a leitura do autor, talvez pudéssemos apenas chegar a uma aproximação do que a criança quis dizer com essa sua escrita. A produção de sentido que o leitor busca quando lê fica comprometida. Apesar de ser aluno do 4º ano do Ensino Fundamental e, repetimos, de ter frequentado três anos dedicados à alfabetização – que segundo os documentos orientadores deveria ser um período dedicado à aprendizagem da linguagem escrita também em seu aspecto notacional – essa criança ainda não apresenta o domínio do sistema alfabético. É certo que ela possui alguns conhecimentos sobre a escrita, sim, mas são poucos para quem está há quatro anos na escola. A proposta de produção escrita era de um relato de acontecimentos de um dia, mas nos deparamos com uma escrita muito parecida com textos encontrados em cartilhas de alfabetização. Pela produção do aluno ficam evidentes os traços de uma alfabetização distanciada do que preconizam os documentos oficiais e do quanto ainda necessitamos apreender e inferir pela leitura o que alunos produzem.

Por estar em seu quarto ano de escolaridade e por já passar por experiências de produção escrita e leitura – conforme preconizam as diretrizes curriculares – seria adequado que essa criança soubesse que “produzir pressupõe **finalidade**, pressupõe **interlocutores**, pressupõe **gêneros a serem utilizados**” (SANTA CATARINA, 1998, p.85).

E ainda,

A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, do objeto e do destinatário do texto etc. Por exemplo, escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta, uma notícia, uma propaganda, um relato de uma viagem, uma confissão de amor, uma declaração perante um tribunal, uma piada etc. Cada texto tem sua função, e todas essas formas precisam ser trabalhadas na escola. (CAGLIARI, 2009, p.106).

Considerando que o autor do texto está no seu quarto ano de escolaridade, espera-se que possua conhecimentos sobre a escrita que lhe permitam produzir textos correspondentes às finalidades da escrita na vida em sociedade.

3.2.3 A escrita no 4º ano do Ensino Fundamental

Ao longo do período histórico da educação no Brasil, observa-se a hegemonia de determinadas teorias. Os documentos oficiais são exemplo de institucionalização de discursos calcados em definições teóricas de determinados autores. Hoje, é certo que a concepção de linguagem como interação defendida tanto por Bakhtin quanto por Vigotski é viga mestra das orientações teórico-práticas do currículo de educação nacional, amplamente divulgadas pelos PCN e pelas Propostas Curriculares. Além disso, a mediação – importante conceito do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança defendido por Vigotski – resgata, nesses documentos, o papel do professor e da escola no compromisso com o ensino e a aprendizagem.

Essa posição social do professor (mediador) materializa-se, por exemplo, nas situações de aprendizagem sobre a língua, considerando sempre o aspecto interacional da linguagem e as condições em que ela é produzida no espaço da sala de aula. As interações com a linguagem escrita de gêneros não totalmente familiares ainda às crianças, por exemplo, tornam-se oportunidades para o esclarecimento sobre as condições de produção (para quem estamos escrevendo, com qual intenção, por meio de que gênero etc.). Outras situações de produção podem exigir a mediação do professor como leitor, principalmente nas atividades que dizem respeito especificamente ao desenvolvimento das habilidades de escrita de textos. Em relação ao ato de ler, ou seja, na interação com o texto, a mediação do professor também é necessária. Significa dizer que o professor mediador está em relação direta com a atividade de produção que leva à aprendizagem e ao desenvolvimento do conhecimento da escrita e, consequentemente, à conquista da autonomia.

Essa postura do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, então, reafirmaria a concepção de linguagem como interação.

A PC-SC, por exemplo, alerta para a necessidade de mudança efetiva na postura do professor, pois o discurso pedagógico, à época em que foi escrita, apresentava uma tendência para o autoritarismo, contrariando o princípio interacional da linguagem hoje tão amplamente divulgado. O documento assim se expressa:

A compreensão e adoção do princípio interacional deve levar a uma série de atitudes que devem redirecionar o processo pedagógico: escutar o

aluno; permitir que ele apresente seu ponto de vista e o defenda; interessar-se pela história de sua vida; não obrigá-lo a falar ou escrever sobre um tema que ele não domina; não impor modelos rígidos para realização de tarefas; aceitar interpretações ou leituras adequadas; permitir que ele se leia e se corrija quando e quantas vezes necessário; realizar tarefas coletivas com distribuição e revezamento de papéis; equilibrar as tarefas de estrutura com outras de caráter oral; apresentar problemas inovadores para que a resposta seja buscada como desafio; permitir que o aluno compare, contraste, generalize, particularize, descubra semelhanças e diferenças através de sua própria atividade mental; permitir que ele pesquise e crie, enfim – e criar é ser também um bom professor. (SANTA CATARINA, 1998, p.63).

Depreende-se daí a importância do papel do professor para a *aprendizagem* ocorrida no espaço escolar. Isso significa dizer que a ação pedagógica baseada em um *ensino verticalizado* pelo qual se concede ênfase à transmissão do professor (emissor – aquele que sabe) para o aluno (receptor – aquele que ignora), deve ceder lugar à *aprendizagem* em consonância com os pressupostos do princípio interacional da linguagem. Certamente esse enfoque poderá proporcionar significativas mudanças no ensino-aprendizagem da linguagem, de acordo com o referido documento:

Priorizar o ensino é, fundamentalmente, omitir e/ou recusar o princípio interacional da linguagem e, por extensão, da construção societária no mundo humano. Encarar a aprendizagem **para dar sentido ao ensino** é, antes de mais nada, interagir, interpretar, compreender, participar. É, também, como corolário, abandonar o autoritarismo nas relações dentro da escola e da sala de aula. Por outro lado compreender o processo de aprendizagem é atuar no sentido de que haja continuidade na conquista do saber, o que nunca acontece na solidão – isto é, para caminhar com o aluno, o professor também vai, necessariamente, construindo o seu próprio saber (que, aliás, deve ser registrado através de relatos, para que seja possível a interação e o aprendizado

em outros níveis dentro da própria escola)
(SANTA CATARINA, 1998, p.69).

Todavia há que se ter o cuidado de não cair novamente em extremismos ao assumir a abordagem discursiva da linguagem apresentada nos documentos oficiais de educação: o professor deve estar apto a estabelecer um equilíbrio entre ensino e aprendizagem, uma vez que a proposta sócio-histórica busca justamente uma relação de “tensão positiva” de diálogo entre professores e alunos. Procurando desenvolver a capacidade de produzir e compreender discursos nas mais diversas situações de interação, bem como levar os alunos à reflexão e à análise em torno do que produziram, o professor encaminhará seus alunos rumo à autonomia discursiva, como sujeitos da enunciação.

Destacamos, assim, o papel decisivo da escola no desenvolvimento da autonomia discursiva da criança. Como vimos acima, essa autonomia advirá do necessário equilíbrio entre ensino e aprendizagem.

Especificamente em relação ao 4º ano do Ensino Fundamental, caracterizamos como evidência de autonomia discursiva dos alunos requerida para essa etapa de escolaridade, a produção de textos orais ou escritos com *sentido*. Portanto, as situações de aprendizagem devem ocorrer de maneira a formar o produtor de textos²³. As aprendizagens para a formação do processo de *autoria* – que começa a se constituir nos três primeiros anos de escolaridade e, a nosso ver, precisa se fortalecer já no 4º ano do Ensino Fundamental – ocorrem por meio de práticas de escrita que contemplam as três dimensões constitutivas do enunciado defendidas por Bakhtin e por nós já destacadas: o objeto, seu sentido (*tema*), o projeto de discurso, vontade de discurso (*estilo*), e as formas típicas composicionais (*composição*). Para tanto há que se considerar a *situação de comunicação* (a qual define a escolha do enunciado e os vínculos composicionais). Sem perder de vista essas dimensões em situações de uso da linguagem escrita concretizada no enunciado pleno, o professor promove a relação do *autor* dos primeiros textos com as condições de produção recém iniciadas – como, por exemplo, a de ter o interlocutor “ausente” no momento da produção. Sendo o professor do 4º ano o interlocutor dos textos dos alunos e também o interlocutor dos textos lidos com os alunos, estará dando passos largos em direção à

²³ Ao usarmos a expressão “produtor de textos”, é importante lembrar que a estamos compreendendo no contexto das condições de produção e de recepção do discurso.

autonomia incentivando a continuidade do processo de formação de leitores e autores apenas iniciado.

Depois dos três anos de alfabetização orientados nessa perspectiva, o 4º ano de Ensino Fundamental é o momento de consolidação dos conhecimentos básicos sobre a linguagem e, além disso, a continuação do processo de aprendizagem rumo ao desenvolvimento de textos com autoria e de novos conhecimentos que os anos subsequentes exigirão.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA – RELAÇÕES DIALÓGICAS NA EXPRESSÃO VERBAL

A contemplação é a efetiva exotopia ativa do contemplador com relação ao objeto da contemplação. A singularidade de um ser humano contemplada esteticamente não coincide, por princípio, com a minha singularidade.

Mikhail Bakhtin [1929]

Ao defender a relação *eu x outro* como relação dialógica da linguagem, Bakhtin (2006) se ocupa da compreensão do homem social cronotopicamente situado; um homem que se expressa em um tempo histórico, e em um espaço social onde viver se traduz em participar do diálogo social da comunicação humana. Para Bakhtin, é da natureza da linguagem ser dialógica; ser encontro entre mundos: o da vida (comunicação na vida cotidiana) e o da cultura. Nesse contexto, a palavra “ponte lançada entre mim e outros” (BAKHTIN (Volochninov), 2010, p.117) é signo histórico, social, dialógico e ideológico por excelência, pois

acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. [...] embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apóia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical.

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 38)

A compreensão do homem social passa pela compreensão dos seus enunciados pelas relações dialógicas que estabelece com o *outro*

(outros); com o discurso do *outro* (dos outros). Assim sendo, a compreensão ativo-responsiva tem grande importância para o entendimento do homem. Para Bakhtin (2006),

Nenhum fenômeno da natureza tem “significado”, só os signos (inclusive as palavras) têm significado. Por isso, qualquer estudo dos signos, seja qual for o sentido em que tenha avançado, começa obrigatoriamente pela compreensão.

[...]

Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.

(BAKHTIN, 2006, p. 319)

Por esse pressuposto, a pesquisa em ciências humanas ganha os contornos de evento que se estabelece pela relação que o pesquisador firma com seus interlocutores (sujeitos da pesquisa). Ainda que desempenhando o papel de observador, o pesquisador é partícipe do evento em estudo, já que é atuante na interpretação da pesquisa.

Segundo Bakhtin (2006), a participação do pesquisador tem consequências quanto à compreensão do diálogo real, dado que a compreensão tem desmembramento em atos particulares que se fundem em um processo único. Assim, diz o autor, quando interpretamos (compreensão) antecipamos possibilidades e levamos em conta os acontecimentos posteriores.

Bakhtin cita, então, etapas envolvidas na interpretação de sentidos capturados na realidade social investigada, caracterizadas por ele como movimento dialógico de interpretação: “o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto” (BAKHTIN, 2006, p. 401). Ainda, para o autor, a pesquisa nas ciências humanas se diferencia das ciências exatas pela forma monológica com que esta última trata a relação entre o cognoscente e o cognoscível:

O intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser conhecido e percebido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa, porque como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo;

conseqüentemente o conhecimento que e tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2006, p. 400 – grifos do autor).

Segundo Bakhtin (2006), para investigar as ciências humanas a metodologia é outra, pois “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2006, p. 395). Nas ciências humanas, ainda segundo o autor, não se atinge a exatidão (coincidência da coisa consigo mesma), mas a *precisão*, pela *profundidade da compreensão*, uma *compreensão criativa* apreendida na *revelação* dos sentidos constituídos pela história do sujeito (cognoscível) e pela distância do indivíduo que compreende (cognoscente).

A exatidão pressupõe a coincidência da coisa consigo mesma. A exatidão é necessária para a assimilação prática. O ser que se auto-revela não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre e por essa razão não apresenta nenhuma garantia. Por isso o conhecimento [no campo da investigação em ciências humanas] não nos pode dar nada nem garantir, por exemplo, a imortalidade como fato estabelecido com precisão e dotado de importância prática para a nossa vida. (BAKHTIN, 2006, p. 395)

Em uma prática social de pesquisa nas ciências humanas a compreensão concebida como dialógica exige o exercício da exotopia (excedente de visão) o que, de acordo com Bakhtin, é fundamental para conhecer com profundidade o objeto cognoscível. Na relação dialógica entre sujeitos em que um ocupa uma posição exotópica em relação ao outro e a si (o outro de si), atingir o conhecimento é questão de grau de distanciamento entre locutores. Tendo como base os estudos da literatura e da arte para compreender a criação humana, Bakhtin (2006) destaca a inter-relação do *eu* e do *outro* considerando essa relação como exotópica: “a penetração com o outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que assegura o excedente de conhecimento” (BAKHTIN, 2006, p.394-395).

Reportando-nos agora a esta pesquisa, como nas ciências humanas lidamos com a linguagem do homem social, “ser expressivo e falante”, nossa ação investigativa recai sobre o signo verbal, sobre a existência do mundo como signo na esfera educacional para, desse

universo amplo, observar o trabalho de formação de alunos que fazem uso da escrita em sala de aula (microcosmo).

Tomando, pois, como princípios investigativos a exotopia e a interpretação e seguindo, tal qual nos ensina Bakhtin (2006), as etapas do movimento dialógico dessa última (o ponto de partida – um dado texto; movimento retrospectivo; movimento prospectivo), esta pesquisa contempla a prática educacional, propondo-se ser contrapalavra (compreensão ativo-responsiva) pela qual o homem (ser social) é observado, buscando sentidos e construindo, quem sabe, respostas ao discurso social de educação para todos, com qualidade. Nesse caminho reflexivo, cada palavra medeia a apropriação de vozes alheias e a constituição de voz própria quando se trata do ensino da escrita na escola, é tomada como confronto e entrecruzamento de múltiplas vozes sociais expressas em enunciados no horizonte discursivo das múltiplas possibilidades do dizer (do outro e próprio).

Na real interação social, verbal e extraverbal se interpenetram. A *situação extraverbal* reflete e refrata ideologias socialmente construídas nos/pelos enunciados. Os enunciados são signos impregnados de índices sociais de valor que, por sua vez, constituem o sujeito e por eles (enunciados) o sujeito é constituído.

Na esfera educacional, a que nos ocupamos neste trabalho, as orientações teórico-metodológicas presentes em documentos norteadores (Parâmetros Curriculares; Propostas curriculares etc.) atuam como vozes que marcam a ação pedagógica do professor e sua própria individualidade como profissional. Essa voz oficial, assim como outras tantas que circulam em eventos acadêmico-científicos, debates (entre pares, com estudantes); estudos etc., refletem e refratam o contexto histórico, social e ideológico da formação do professor, como indivíduo e como coletividade (profissional). A atividade da docência reflete e refrata os índices sociais das vozes que formam o professor, assim como as vozes de um professor em sala de aula dirigidas à formação de sujeitos (alunos) em aprendizagem da escrita na escola.

Nesta pesquisa, voltamos nosso olhar principalmente para o profissional da educação quando este, na função de professor, ocupa o lugar único e de responsabilidade pelo ensino da escrita como conteúdo curricular para turmas escolares específicas. Dessa ação pedagógica do ato de ensinar e aprender a escrita, dedicamo-nos aos enunciados produzidos nas interações da sala de aula, mais pontualmente àqueles voltados para o ensino e aprendizagem da escrita. Conforme Bakhtin (2006), “O texto [enunciado concreto] é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas”

(BAKHTIN, 2006, p.319). Assim, por se tratar de uma pesquisa das ciências humanas que se volta para a linguagem do ser social, e pela necessidade de um recorte ainda mais específico, delimitamos nosso **objeto de investigação**, circunscrevendo-o às práticas de escrita de um 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Assinala esse nível, de certa forma, o início de um novo processo na aprendizagem da linguagem escrita, após os três anos do compromisso da escola com a alfabetização dos sujeitos, portanto, é de se esperar que estes estejam aptos a empreender iniciativas com vistas à continuidade de aprendizagens e ao desenvolvimento do conhecimento da escrita no âmbito da cultura humana no espaço social escolar.

Nos limites dessa abordagem, duas questões se apresentam como desdobramento: O que uma criança que está no 4º ano do Ensino Fundamental necessita aprender sobre a linguagem escrita? E o que o professor vai ensinar?

Voltando-nos para o estudo da língua portuguesa em nível de educação básica, logo após os três primeiros anos de escolaridade (período da alfabetização), em um diálogo entre teoria e prática e com base em uma concepção dialógica de linguagem, temos como **objetivo de pesquisa** investigar a correspondência entre a atividade pedagógica e o acontecimento da aprendizagem e do desenvolvimento do conhecimento da escrita de alunos participantes de um 4º ano do Ensino Fundamental.

Amorim (2003), com base em teses de Bakhtin sobre a investigação no campo das ciências humanas, reitera que o objeto de pesquisa das ciências humanas é “o sujeito produtor de discurso” (AMORIM, 2002, p. 10). Sobre essa definição, temos a seguinte interpretação da autora:

No que concerne às Ciências Humanas, a questão da voz do objeto é decisiva. Segundo Bakhtin, é o objeto que distingue essas ciências das outras (ditas naturais e matemáticas). Não é porém o homem seu objeto específico, uma vez que este pode ser estudado pela Biologia, pela Etologia etc.. O objeto específico das Ciências Humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm portanto essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as

outras disciplinas, mas também um objeto falante.
(AMORIM, 2002, p.10)

Na pesquisa que empreendemos, há, pois, o compromisso com aspectos que envolvem esta questão mais filosófica da pesquisa com a linguagem do homem social, para a qual é proposta a análise da língua não alijada do contexto social e histórico em que é produzida e menos ainda desconsiderando seus formuladores, os sujeitos enunciadorees (o *eu* e o *outro*).

As ideias de Bakhtin e seu Círculo embasam, portanto, como já observamos ao longo deste trabalho, a proposta de investigação que nos propomos realizar tomando como pressuposto o sujeito como ser social, dialógico e histórico.

A interlocução que aqui pretendemos firmar com autores voltados às ciências humanas sobressai pela importância da linguagem na formação do homem social, de sua consciência como ser constituído na e pela linguagem, pois “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2006, p. 261).

Tomamos, então, como referência conceitos da teoria do dialogismo de Bakhtin e da teoria de Vigotski, esta última particularmente no que diz respeito à aprendizagem e ao ensino, e os elegemos como categorias para análise de dados desta investigação. São eles respectivamente: **sentido e significação, gêneros do discurso, tema, estilo e autoria e mediação, aprendizagem e desenvolvimento**.

Partimos da seguinte **pergunta de pesquisa**: como se dá o acontecimento da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos de um 4º ano do ensino fundamental, no processo de apropriação da escrita?

Dessa pergunta decorrem outros questionamentos: como e quais práticas de ensino da linguagem ocorrem no cotidiano escolar? As interações promovidas pelas práticas de linguagem na sala de aula estão a serviço do desenvolvimento da linguagem escrita? Quais os saberes sobre a linguagem são necessários à criança que está no 4º ano do Ensino Fundamental? E por fim: quanto a domínios de escrita, o que é esperado das crianças que frequentam o 4º ano do Ensino Fundamental?

A investigação recaiu sobre as práticas de escrita ocorridas na sala de aula, porém, todas as modalidades da linguagem verbal como lugar de interação humana, de interlocução, ocorrida na sala de aula, foram observadas tendo o **objetivo geral** como principal motivador da investigação e os **objetivos específicos** também como propulsores do ato investigativo, quais sejam: a) analisar qualitativamente o espaço que

o conhecimento da escrita ocupa na atividade pedagógica; b) observar e compreender como ocorrem as práticas de escrita do professor e dos alunos no cotidiano da sala de aula; c) observar e compreender indicadores de aprendizagem e de desenvolvimento de alunos quanto ao conhecimento da escrita na escola; d) analisar a relação de locução entre professor e alunos no processo de apropriação da linguagem escrita na educação escolar.

Aproximamo-nos do objeto de investigação tendo a sala de aula de um 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São José (SC) como espaço e o registro da linguagem escrita nos cadernos dos alunos como principal *corpus* de pesquisa. Assim sendo, os materiais para uso na disciplina de Língua Portuguesa “Caderno de Português” e “Caderno de Produção Textual” foram o nosso principal dado de pesquisa e os enunciados escritos desses cadernos compuseram o nosso objeto de investigação.

Nessa perspectiva, com compromisso de uma abordagem sócio-histórica, empreendemos uma investigação de cunho qualitativo, seguindo essa orientação. Situando esta pesquisa na abordagem sócio-histórica, mais precisamente na teoria bakhtiniana sobre a metodologia da pesquisa nas ciências humanas, partimos de uma visão de pesquisa como uma relação entre sujeitos. Assim, a ida a campo tornou-se fundamental, pois, conforme Bakhtin (2006), a interação é essencial no estudo dos fenômenos humanos.

Freitas (2003), apoiando-se nos fundamentos da abordagem sócio-histórica, relaciona os principais aspectos da pesquisa qualitativa e situa-os nas ideias da teoria enunciativa da linguagem (dialogismo). Para a autora,

essas ideias têm implicações nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas que se refletem na relação pesquisador pesquisado, no processo de coleta e análise dos dados através de instrumentos metodológicos como a observação e a entrevista e na construção dos textos apresentando o conhecimento produzido na investigação (FREITAS, 2003, p. 29).

No período de observação em campo fizemos um levantamento de dados com base em gravações em áudio das cenas enunciativas, documentos oficiais orientadores de ensino, entre outros que, juntamente com os cadernos utilizados pelos alunos para o estudo da

disciplina de Língua Portuguesa, foram a base para a análise da pesquisa.

Além desses instrumentos, as entrevistas por nós realizadas com os sujeitos da pesquisa (professores e alunos) forneceram importantes subsídios para a construção de sentidos na relação dialógica, pois

a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente. Assim, pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão (FREITAS, 2003, p. 36).

No período da pesquisa em campo, a observação, bem como a análise do material coletado, voltaram-se para as **práticas de escrita** materializadas em momentos distintos na sala de aula, em modalidades diferenciadas com objetivos diversos e em situações planejadas, ou, seja, direcionaram-se a atividades de produção textual ou a outras atividades de escrita pedagogicamente planejadas, propostas aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental.

A ação investigatória desta pesquisa buscou, pela vivência dos sujeitos no mundo real das atividades humanas, observar a pedagogia da língua na escola pelas relações sociais mediadas pela linguagem verbal escrita, mais especificamente, da escrita de textos, como possibilidade de compreensão dos modos de produzir textos nas condições culturais complexas do ambiente formal da educação institucional escolar.

Nas palavras de Geraldi, é necessário pesquisar, compreender, encontrar respostas e mudar o percurso quando os resultados apontam para o que consideramos ser, hoje, um problema educacional. O autor assim afirma:

Homens, nascidos na história e constringidos pela história, vamos construindo nossas respostas. Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos. De qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões (GERALDI, 1996, p. 96).

Interpretando o autor, destacamos, no caso desta pesquisa, que os caminhos que traçamos assinalam por onde queremos seguir para atingir

profundidade na compreensão de sentidos da escrita na escola. Perfilamos um “roteiro” para um percurso potencial, mirando o objeto investigado e por onde seguiremos para compreendê-lo.

4.1 CAMINHOS DA PESQUISA

Dadas as características da pesquisa qualitativa, alicerçada, como vimos, nas ciências humanas, a investigação propiciou reflexões sobre os indivíduos nas suas relações sociais, situados que são, em um espaço e um tempo (zona cronotópica) históricos.

Com base na visão de homem constituído nas /pelas suas relações sociais as quais direcionam a apreensão do mundo, e relacionando essa concepção ao âmbito da metodologia de pesquisa, podemos dizer que pela observação da realidade concreta (professores e alunos em atividade pedagógica) propicia-se a inserção do pesquisador no contexto complexo das relações interacionais que uma pesquisa de campo, como a nossa, exige. Tal atitude de contato entre indivíduos certamente ganha contornos consequentes e concretude interpretativa. Temos a sala de aula como o mundo real das atividades humanas (o vivido); nela as relações sociais se constituem (como afirmação ou negação; como criação) ou se consolidam. Sendo assim, defendemos que somente observando o cotidiano da sala de aula é que podemos atentar para a correspondência entre a atividade pedagógica de ensino e o acontecimento da aprendizagem e do desenvolvimento do conhecimento da escrita de alunos participantes de um 4º ano do Ensino Fundamental.

A sala de aula, então, na dinâmica do seu dia a dia foi nosso contexto de observação, objetivando a compreensão das relações dialógicas (interações sociais) ali realizadas. As situações de ensino e aprendizagem da linguagem, especialmente aquelas de escrita de textos, como já ressaltamos em outras oportunidades neste trabalho, foram acompanhadas cotidianamente e de modo sistemático, permitindo nossa interação com os sujeitos participantes da pesquisa, professor e alunos, corroborando o que afirma André (2002):

É captando o movimento que configura esta dinâmica de trocas, de relações entre os sujeitos – que por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras –, que se pode visualizar melhor como a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são, ao mesmo tempo, determinados e determinantes. Todo este

processo se materializa no cotidiano, quando o indivíduo se coloca na dinâmica de criação e recriação do mundo (ANDRÉ, 2010, p. 43-44).

Priorizamos, então, a observação em campo como uma das etapas fundamentais da nossa pesquisa, pois, conforme André (2010, p. 42), “um contato direto e prolongado do pesquisador com as pessoas ou grupos selecionados” é evento valioso quando se trata de pesquisa em ciências humanas. Defende a autora:

Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações. (ANDRÉ, 2010, p. 42)

A interação entre os sujeitos da pesquisa (pesquisadora, professores e estudantes) é provocadora do encontro de horizontes: o do cognoscente com o do cognoscível, possibilitando o entrecruzamento de sentidos.

Durante o período de observação em campo a interação dos envolvidos em todo o processo da pesquisa foi imprescindível para a coleta de dados. Alguns recursos, além do diário de campo, foram utilizados para essa coleta: entrevistas, gravações em áudio, pesquisa em documentos oficiais no âmbito escolar, especificamente na escola em questão (planejamento da professora, cadernos dos alunos, avaliações e Projeto Político-Pedagógico -PPP da escola); em âmbito municipal (Proposta curricular SJ); estadual (Proposta Curricular - SC); e, finalmente, na esfera federal (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN). Todos esses recursos intensificaram a possibilidade de ir ao encontro da palavra do(s) outro(s). Como diz Bakhtin (2006):

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro e o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. Eles não têm analogias consigo. (BAKHTIN, 2006, p. 371)

O período de observação em campo oportunizou, portanto, a coleta de grande quantidade de materiais descritivos, gerando importante *corpus* de análise. Os dados coletados foram tabulados e arquivados em um banco de dados, para a realização das análises.

Do conjunto de dados coletados, destacamos os *cadernos dos alunos*, para observação e análise mais pontual, que, associados aos discursos orais produzidos nas aulas, compuseram a base para a compreensão do objeto investigado.

É preciso destacar que a descrição e a análise dos cadernos dos alunos (principal *corpus* desta pesquisa) são de cunho interpretativo, vinculadas às cenas de enunciação registradas (em áudio) durante o período de observação.

Com base na teoria dialógica da linguagem, procuramos analisar o *corpus* como acontecimento discursivo. Amorim (2002), fundamentada em Bakhtin, afirma que “é impossível restituir o sentido do discurso tal como ele se produz na situação de campo” dado que “a escrita é outra cena enunciativa²⁴ na qual apenas a significação pode ser restituída” (AMORIM, 2002, p. 17). A compreensão ativo-responsiva do enunciado como um acontecimento entre sujeitos possibilita-nos a compreensão da atividade humana, porém não podemos repetir o fato, mas sim os seus sentidos (o discurso sobre ele).

4.1.1 Descrição metodológica

A pesquisa de campo ocorreu em duas etapas: a primeira, de maio a julho de 2012 e a segunda de agosto a outubro do mesmo ano. Nesses dois percursos, diariamente, no decorrer do período da aula (das 07h e 45 min às 11h e 45 min) acompanhamos e observamos uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede de ensino de São José (SC).

Como o foco desta investigação é a linguagem escrita materializada nas práticas escolares de escrita, foram acompanhadas, mais intensamente, as aulas de Língua Portuguesa. Essas aulas e outras relacionadas às disciplinas de que se compõe o currículo escolar do quarto ano (Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia e Artes), no período investigado, eram ministradas por uma única professora (professora regente) e uma professora auxiliar que

²⁴ Apropriaremos-nos da expressão “cena enunciativa” (Amorim, 2002) para registro das situações de enunciação ocorridas na sala de aula, descritas nesta dissertação.

acompanhava dois alunos com deficiência, mas havia outras disciplinas que eram ministradas por outros professores, como Educação Física, Inglês e Filosofia. Acompanhamos também essas aulas ministradas por professores de outras áreas, por entender que ali também se ensina a ler e a escrever. Agindo assim, teríamos a possibilidade de observar o trabalho da escrita dos alunos nesses campos de conhecimento que não se ocupam da língua como objeto de conhecimento particular.

Então, no período inicial de nossa investigação em campo, (aproximadamente 30 dias) decidimos participar das aulas em seus mais variados momentos, acompanhando todas as disciplinas. Não tínhamos como objetivo analisar a ação pedagógica individual de um ou de outro professor, mas o espaço da escrita do aluno nas suas diferentes experiências com esse conhecimento. Enfim, o interesse recaía nas ações pedagógicas de práticas de escrita, com a atenção voltada à correspondência entre a atividade pedagógica e o acontecimento da aprendizagem e do desenvolvimento do conhecimento da escrita, fossem as práticas promovidas por professores que ministravam a disciplina de Língua Portuguesa ou as de outras disciplinas. Por isso, nos primeiros dias de observação em campo, todas as aulas da turma do 4º ano foram acompanhadas. Com essa atitude pretendíamos, igualmente, propiciar maior aproximação com professores e crianças.

Após esse período de conhecimento mútuo, achamos ser apenas necessário acompanhar as aulas ministradas pela professora regente, pois nosso maior foco era a disciplina de Língua Portuguesa, que no contexto escolar se ocupa efetivamente com o ensino da escrita. Por acreditarmos que o conhecimento da escrita perpassa por outras disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, principalmente quando ministrado pelo mesmo docente, e por sabermos que, em relação à estrutura curricular, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não há normativas rígidas quanto a como dar aulas e a tempos específicos para cada disciplina (nos anos finais do ensino fundamental, o tempo reservado para estudos de cada disciplina curricular é rigidamente demarcado: 45 minutos), nossa observação recaiu sobre todas as aulas ministradas pela professora regente: Matemática, História, Ciências, Geografia, Artes e Língua Portuguesa. Assim, acompanhamos essas aulas somando aproximadamente quinze horas semanais, ou seja, estivemos em sala em torno de três horas diárias, cinco vezes por semana em um período total de quatro meses.

A expectativa da observação era maior quando se tratava das aulas de Língua Portuguesa em cujo desenvolvimento (supunha-se) a produção escrita ocorreria com maior intensidade. Independente disso,

todas as situações de interação, mediadas por propostas de ensino da escrita, eram observadas.

Utilizamos a expressão “cena enunciativa”, para nomear as situações descritas nesta pesquisa que dizem respeito aos diálogos realizados em sala de aula e a depoimentos resultantes de entrevistas.

As cenas enunciativas recebem destaque por serem representativas de momentos mais intensos de interlocução dos sujeitos entre si, com professores e/ou com o objeto de conhecimento e são numeradas neste trabalho conforme sua ordem de apresentação no capítulo de análise (Cena I; Cena II e assim sucessivamente). Para identificar transcrições de gravação das cenas enunciativas postas em destaque e que compõem o banco de dados da pesquisa empírica, valemo-nos da letra “G” (de Gravação) seguidas da data de registro do evento. Essa convenção serve para as transcrições das aulas. O registro do evento fica então assim representado: **[G – 07.04.2012]**. Compõe ainda o *corpus* de enunciados orais (cenas enunciativas) as gravações referentes a entrevistas realizadas com a professora ou com as crianças. A transcrição da entrevista é introduzida pela letra “E” para especificar o evento “entrevista”, como no exemplo: **[E – 18.07.2012]**

Para efeito de compreensão e de indicação dos sujeitos da pesquisa, algumas convenções foram formuladas²⁵:

P : Professora Regente;

Pq: Entrevistadora/Pesquisadora;

A: Aluno (as falas dos diferentes alunos serão identificadas pelo uso das iniciais, por exemplo: AD – Aluno Daniel; ADo – Aluno Donato/Do-na-to.)

A_s: Alunos

Nas transcrições foram utilizadas as seguintes representações:

[...] – supressão de um trecho;

[] – inserção de comentário da pesquisadora [*em itálico*];

[Inaudível] – trecho incompreensível;

As produções textuais/escritas dos estudantes sujeitos da pesquisa e as atividades desenvolvidas em sala (manuscritos dos alunos ou textos impressos utilizados como recurso pedagógico), quando destacadas,

²⁵ Essa forma de identificação dos sujeitos é utilizada em respeito aos princípios éticos da investigação com pessoas. Todas as etapas do processo da pesquisa de campo foram autorizadas pelos sujeitos participantes ou por seus responsáveis (quando se tratava de crianças).

aparecem com data de ocorrência e com as iniciais da denominação do material de uso na disciplina de Língua Portuguesa (“Caderno de Português” ou “Caderno de Produção Textual”). Para as atividades retiradas do “Caderno de Português” usamos a seguinte representação: [CP – 02.07.2012]; os textos destacados do “Caderno de Produção Textual” são assim apresentados: [CPT – 20.06.2012].

Os manuscritos dos alunos e os textos utilizados como recurso pedagógico destacados do banco de dados da pesquisa empírica (cadernos dos alunos) são acompanhados de transcrições, sempre que necessário.

4.1.2 O espaço da pesquisa

A rede de ensino de São José é nosso espaço de trabalho há oito anos e este foi um fator decisivo para que a pesquisa ocorresse em uma das escolas desse município. Ao todo, o município conta com 23 (vinte e três) escolas e a seleção de uma entre tantas foi devido ao grande número de reprovações ocorridas nesta escola em específico e nesta etapa de escolaridade (4º ano). Com base na análise dos índices de repetência apresentados pelas escolas da rede de ensino de São José no ano de 2011, verificamos que a reprovação no quarto ano do Ensino Fundamental, da turma 4º ano B, no ano anterior a nossa entrada em campo havia sido de 50% (cinquenta por cento). A referida turma era composta por vinte e quatro alunos e teve um número total de doze alunos reprovados. Esse índice expressivo de alunos reprovados após completarem o ciclo da alfabetização (três anos iniciais de escolaridade no ensino fundamental) motivou-nos para a escolha da escola e da turma (no ano seguinte os alunos permaneceriam nessa série, mas não necessariamente com a mesma professora), como intuito de acompanhar o trabalho pedagógico voltado para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita que seria realizado com as crianças que frequentariam novamente o 4º ano do Ensino Fundamental no ano subsequente ao da reprovação.

A tabela que segue (tabela 1) é a representação da situação de reprovação de todas as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pesquisada. Trata-se do índice de reprovações que a referida escola apresentou à Secretaria de Educação do Município, no final do ano de 2011. Dos índices apresentados pela tabela destacamos os do item 11 (onze) que correspondem ao 4º ano B, ou seja, a etapa de escolaridade na qual, no ano subsequente, nos dedicaríamos a desenvolver esta pesquisa.

Para maior entendimento dessa tabela, esclarecemos que esta, em formato de seis colunas, apresenta, da esquerda para a direita: o número de ordem das turmas, a identificação das turmas, a etapa de escolaridade correspondente a cada turma, o número total de matriculados (identificado pela cor laranja), o número total de aprovados (identificado pela cor verde) e, finalmente, o número total de reprovados (identificado pela cor vermelha). Nessas duas últimas colunas, além da quantidade de alunos aprovados/reprovados, é apresentado o percentual de reprovação em relação à quantidade de alunos matriculados. É importante ressaltar, conforme mostra a tabela, que na rede de ensino de São José a reprovação dos alunos dos Anos Iniciais ocorre a partir do 2º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 1: Tabela de reprovação 2011²⁶ da escola pesquisada

Reprovação Anos Iniciais – Ano 2011					
Item	Turma	Etapa	Matriculados	Aprovados	Reprovados
1.	1º ANO B	EF 1ª Ano	23	23 100.0%	0
2.	1º ANO C	EF 1ª Ano	21	21 100.0%	0
3.	1º ANO A	EF 1ª Ano	19	19 100.0%	0
4.	2º ANO C	EF 2ª Ano	28	20 71.4%	8 28.6%
5.	2º ANO A	EF 2ª Ano	24	14 58.3%	10 41.7%
6.	2º ANO B	EF 2ª Ano	26	17 65.4%	9 34.6%
7.	3º ANO A	EF 3ª Ano	18	16 88.9%	2 11.1%
8.	3º ANO B	EF 3ª Ano	17	14 82.4%	3 17.6%

²⁶ A tabela apresenta o *Índice de Reprovação em 2011* de todas as turmas de Anos Iniciais da escola. A turma do 4º ano, em 2011, foi dividida em duas, recebendo a seguinte identificação: “4º ANO A” e “4º ANO B”. No ano subsequente (ano em que a pesquisa foi realizada) houve alteração na identificação das turmas e a maioria das crianças reprovadas do “4º ANO B” passou a frequentar, em 2012, a “TURMA 41”.

9.	3º ANO C	EF 3ª Ano	23	15 65.2%	8 34.8%
10.	4º ANO A	EF 4ª Ano	25	19 76.0%	6 24.0%
11.	4º ANO B	EF 4ª Ano	24	12 50.0%	12 50.0%
12.	5º ANO C	EF 5ª Ano	29	23 79.3%	6 20.7%
13.	5º ANO A	EF 5ª Ano	22	19 86.4%	3 13.6%
14.	5º ANO B	EF 5ª Ano	19	16 84.2%	3 15.8%

Fonte: Secretaria de Educação de São José

Investigando documentos escolares, constatamos que, no início das aulas em 2012, das doze crianças da turma do 4º ano B, reprovadas em 2011, apenas três delas permaneciam em uma única turma. A outra parte dos alunos reprovados sofreu, no ano de 2012, remanejamento de turma e turno e até mesmo de escola, conforme tabela 2, elaborada segundo informações fornecidas pela Equipe Pedagógica da escola pesquisada.

Tabela 2: Distribuição dos alunos remanescentes da turma 4º ano B

ALUNOS REPROVADOS NO ANO DE 2011	
ALUNOS	SITUAÇÃO EM 2012
D	Nesta unidade de ensino /4º ano: 41/ Matutino
Ed	Nesta unidade de ensino /4º ano: 41/ Matutino
E	Nesta unidade de ensino /4º ano: 41/ Matutino
GR	Se Liga ²⁷ / Vespertino
He	Acelera ²⁸ / Matutino
JV	Nesta unidade de ensino /4º ano: 43 / Vespertino

²⁷ Se Liga: Programa de correção idade-série em parceria entre o MEC, o Instituto Ayrton Sena e as Secretarias de Educação, o qual concentra os alunos não alfabetizados em uma mesma turma para estudos específicos e progressão escolar.

²⁸ Acelera: Programa de correção idade-série em parceria entre o MEC, o Instituto Ayrton Sena e as Secretarias de Educação, o qual concentra os alunos que já leem e escrevem, em uma mesma turma para estudos específicos e progressão escolar.

LS	Acelera / Matutino
ML	Nesta unidade de ensino /4º ano: 43 / Vespertino
MC	Transferido para outro estabelecimento de ensino
R	Transferido para outro estabelecimento de ensino
V	Transferido para outro estabelecimento de ensino
VG	Acelera / Vespertino

Fonte: Equipe Pedagógica da Escola

A permanência do maior número de crianças reprovadas em uma mesma turma foi o que nos fez manter a decisão pela realização da pesquisa nessa turma (Turma 41).

Com o espaço da pesquisa de campo definido, partimos para a efetivação das condições que a tornassem viável: afastamento da pesquisadora das funções do trabalho para acompanhamento da turma a ser pesquisada, solicitação de autorização das instâncias institucionais para a realização da pesquisa e contato prévio com o campo.

O processo para a realização da pesquisa teve início com a solicitação de permissão aos órgãos responsáveis pela educação no município de São José, mais precisamente à diretoria de ensino da Secretaria de Educação, passando pelo diretor da instituição escolar e equipe pedagógica, professores, alunos e seus pais ou responsáveis (por meio de solicitação enviada para casa e por eles assinada). Também, o uso dos cadernos e das avaliações das crianças.

Conforme expusemos acima, em maio de 2012, mais especificamente no dia sete, demos início ao nosso primeiro período de observação. Essa primeira etapa se estendeu até o dia 12 de julho e foi retomada no dia 18 de agosto indo até o dia 17 de outubro, configurando, então, a segunda e última etapa de inserção na sala investigada. Alguns retornos a campo foram necessários para fechar dados anteriormente coletados e o contato com a turma continuou até o final do ano letivo de 2012.

Nossa presença no espaço da pesquisa possibilitou uma aproximação mais intensa com alunos e professores, também o trânsito pelos ambientes da escola e o contato com os profissionais que nela trabalham foi avançando a cada dia. Isso permitiu que a seleção e a coleta de informações fossem mais acuradas e, por conseguinte, profícuas para o desenvolvimento das reflexões que se desenhavam pelo convívio com as pessoas na escola.

No momento da pesquisa a escola possuía cento e dez (110) professores e funcionários, atendendo, em três turnos, aproximadamente oitocentos e vinte (820) alunos. Possuía vinte e sete (27) turmas de Ensino Fundamental do 1º ano ao 9º ano e seis (06) turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No quadro administrativo, havia quatro (04) secretários e uma (01) bibliotecária. A equipe diretiva era composta por um (01) diretor geral e um (01) coordenador da EJA. No quadro pedagógico, possuía quatro (04) auxiliares de ensino distribuídos nos períodos matutino e vespertino, duas (02) supervisoras de ensino, e um coordenador pedagógico.

Com espaço físico disponível, a escola contava com dezesseis (16) salas de aula, uma (01) sala para Atendimento Especializado de Educação Especial, uma (01) sala de vídeo, uma (01) sala para laboratório de informática e biblioteca, um (01) depósito para material de fanfarra, dois (02) sanitários masculinos e dois (02) sanitários femininos, sala de professores, sala de direção, sala de especialistas (orientação e supervisão), secretaria, refeitório, cozinha e quadra poliesportiva coberta.

A Escola oferecia ainda projetos de capoeira, vôlei, basquete, futsal e projeto de Correção de Fluxo (classe de aceleração para atendimento de crianças que apresentam distorção em relação à idade e série).

Apresentando bom estado de conservação e organização, a sala de aula possuía um ventilador instalado acima do quadro de giz (esse aparelho era pouco usado, pois seu barulho atrapalha a escuta da fala da professora) e outro ventilador de teto (que não funciona) cuja aparência indicava ser antigo. Havia, também, disposto na lateral direita da sala, um armário de duas portas com cadeado, cuja chave fica sob os cuidados da professora regente. Nele são guardados os cadernos e outros materiais dos alunos (livros, folhas de papel, cola, etc.) e da professora, materiais didáticos esses necessários ao encaminhamento pedagógico. O uso do armário era exclusivo dessa turma, apesar de a sala ser utilizada por outros estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que frequentavam turno oposto a essa turma. Muitas das produções dos alunos do 4º ano (turma 41) eram expostas nas paredes da sala e ali permaneciam sem nenhuma intervenção ou depredação da turma que dividia a sala em horário contrário.

A disposição da sala obedecia ao critério comumente adotado nas escolas, ou seja, as carteiras dos alunos organizadas em filas e a mesa da professora próxima ao armário imediatamente à frente do quadro de giz.

A descrição da escola e da sala de aula, aparentemente, retrata uma realidade ora diferente, ora idêntica às escolas pertencentes à rede de ensino de São José e, até mesmo, às escolas públicas brasileiras. Espaços como biblioteca e sala de vídeo e os recursos didáticos que esses espaços oferecem, por exemplo, são realidade nessa escola pesquisada, no entanto ainda não o são em algumas outras escolas da rede. O direito à exposição de trabalhos na sala de aula de forma que não fossem violados, também pode ser visto como uma conquista a favor da prática pedagógica para essa turma do 4º ano.

4.1.3 Os sujeitos da pesquisa

A “Turma 41” – turma pesquisada – era composta por estudantes que tinham três anos de escolaridade completos e por alguns alunos remanescentes da “Turma 4º ano B”, ou seja, já com quatro anos de escolaridade. Os três alunos repetentes que estavam inseridos na turma mantinham o entrosamento comum a todo o grupo. Os sujeitos da pesquisa formavam uma turma relativamente pequena, composta por 16 (dezesseis) alunos.

Logo nos primeiros dias de nossa participação no grupo, uma das crianças remanescente do 4º ano B, a aluna E, foi convidada a fazer parte do projeto “Acelera” (correção de idade-série). No entanto, a turma ficou apenas poucos dias composta por 15 (quinze) alunos, pois, imediatamente depois da saída de E, chegou uma nova aluna na turma: a aluna Be, de uma escola da rede estadual. Além disso, a turma recebeu, na sequência, o aluno R e o aluno F, também de escola da rede estadual. Esses dois últimos alunos apresentavam um comportamento diferenciado do restante da turma no que se refere à assiduidade, faltando frequentemente ou chegando atrasados às aulas. O aluno R saiu da escola logo após o segundo mês de matrícula porque se mudou para outra cidade e a turma ficou formada com 17 (dezessete) alunos ao todo.

Como vemos, a turma apresentava uma movimentação de saída e entrada de alunos durante o percurso da investigação. No 2º semestre, dois novos alunos foram matriculados nessa mesma turma, a aluna J e o aluno Jo, passando assim de 17 (dezessete) alunos para 19 (dezenove) no total.

Quanto aos processos de movimentação de alunos pela turma, podemos afirmar que a acolhida aos novos integrantes, muito bem conduzida pela professora regente, propiciava a interação e a integração entre todos (alunos e professores).

Essa era a característica principal da turma: ser acolhedora. Talvez por ser uma turma pequena, os novos alunos do 4º ano eram direcionados para lá. Presenciamos a chegada de alguns deles e não percebemos alteração no comportamento dos demais integrantes que demonstrasse desagrado ou mesmo insatisfação pela chegada de uma pessoa nova ao grupo. Com a nossa chegada ocorreu o mesmo, pois, aparentemente não houve grandes mudanças de comportamento por parte de nenhuma criança que pudesse provocar modificações na rotina da sala de aula.

O motivo de nossa presença na sala foi explicado aos estudantes alguns dias antes do processo de coleta de dados (fase inicial). Assim, quando chegamos à sala de aula para o primeiro dia de observação, os estudantes já sabiam do que se tratava e agiram com naturalidade em relação à presença de uma nova pessoa no grupo. Desde o primeiro dia, até o final da investigação não percebemos nenhum desconforto por parte das crianças e nem mesmo da(s) professora(s) pelo fato de o processo de pesquisa estar ocorrendo naquela turma.

Quanto à organização do espaço físico, poucas vezes a posição das mesas era alterada, o que fazia com que todos tivessem seus lugares previamente definidos e com certa constância.

As condições para a nossa interação diária (entre pesquisadora e alunos) não eram as mais adequadas, pois a acomodação dos alunos em lugares definidos e fixos na sala de aula e a distribuição das carteiras em fileiras (um sentado atrás do outro) dificultava o processo. Porém, quando a situação permitia e mais pontualmente no espaço da execução das atividades que envolviam trabalhos dos alunos sozinhos ou entre si, tentávamos provocar diálogos.

Nossas interlocuções com a professora regente e também com a professora auxiliar ocorriam, principalmente, em situações extraclasse, em intervalos de aula, em momentos formais (como nas entrevistas) ou informais (como conversas na sala dos professores e corredores da escola). Esses eventos permitiram-nos saber mais sobre os mecanismos internos e externos próprios do contexto escolar e das relações que neste espaço acabam se formalizando.

A ação pedagógica da professora auxiliar que se ocupava das crianças com deficiência, bem como esse trabalho em sala de aula não serão aqui focalizados por ser outro o objeto de pesquisa por nós delimitado. No entanto, entendemos que é preciso dar destaque à presença constante dessa profissional no espaço da sala de aula e a importância de seu trabalho na mediação entre as crianças com deficiência e os outros alunos, em razão da responsabilidade dessa

profissional para com os alunos K e G. Com a mediação da professora auxiliar, pelo papel que desempenhava no processo escolar do ensino da escrita – com elogios e estímulos às superações alcançadas pelas duas crianças com deficiência e incentivando para que apresentassem seus progressos aos demais colegas – K e G participavam do grande diálogo desse espaço e tempo que é a turma 41. Segundo Bakhtin (2006), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2006, 348).

A professora auxiliar envolvia-se particularmente com os alunos K e G, com os quais tinha compromissos pontuais nas interações sociais que iam sendo estabelecidas em sala pela linguagem. Nesse processo, com a construção do conhecimento da produção de textos escritos, adaptava as atividades propostas pela professora regente à realidade desses alunos, de forma que ambos fossem partícipes nesse espaço e tempo das aulas na turma 41, e, com o reconhecimento de si pelos outros, se percebessem sujeitos inseridos em um grupo.

A professora regente conduzia a dinâmica das relações sociais em sala de aula definidas por uma tradição em que ela e seus alunos tinham papéis definidos na tradicional e histórica relação social escolar: a do professor que ensina (papel ativo) a alunos que ignoram o ensinado (papel passivo); aliado a isso, a posição física dos corpos na sala de aula era a do professor na frente dos alunos e estes em carteiras enfileiradas. Todavia, é certo que a mesma palavra que se legitima social e historicamente como palavra de autoridade e que institui esses papéis com reconhecimento social, desenvolve a alteridade e desestabiliza posições. Porém, isso não significa que as relações discursivas pelos papéis pré-definidos (a professora fala e os alunos ouvem) seja uma forma de indiferença ao discurso do outro (do aluno), ou também que não haja interação quando o aluno se propõe a enunciar. A verdadeira natureza dialógica da linguagem inevitavelmente promove a contrapalavra e provoca a reação-resposta do outro locutor. Segundo Bakhtin (2006), “Em tudo através do que o homem se exprime exteriormente (e, por conseguinte, para o *outro*) – do corpo à palavra – ocorre uma tensa interação do eu com o outro” (BAKHTIN, 2006, p. 350 – grifo do autor). Por vezes, mesmo que o espaço reservado ao aluno de uma turma não seja o de enunciador, quando ele manifesta seu discurso, o professor cria condições para que ele seja ouvido por todos. Esse é o ambiente da sala: a professora tem a possibilidade de “reger” as vozes, “rege” fazendo com que o que um fala seja ouvido por todos. Nessa “regência” promovida pela professora, as enunciações são alternadas, o ambiente da sala fica “harmonioso” (sem conversas

paralelas), mas as interações entre os alunos ficam condicionadas à autorização da professora. Essa postura da professora regente em relação à linguagem subjaz a sua prática pedagógica, na qual imprime uma conduta baseada na acepção de ensino como inteira responsabilidade do docente, assumindo o compromisso com a aprendizagem dos alunos. Nesse aspecto, há também uma “regência” da professora que mantém tudo sob controle com atividades planejadas e realizadas em tempo programado.

Em entrevista²⁹, a professora informou ter nove anos de experiência profissional em sala de aula. Durante esse período, trabalhou sempre com níveis de escolaridade próximos, fundamentalmente para o terceiro e quarto anos. Segundo ela, essa experiência permite ao professor saber das necessidades de aprendizagem de uma turma nesses níveis de escolaridade e juntar um acervo de material didático compatível aos anos que ensina. Afirma, ainda, que nas aulas vagas (aquelas em que as crianças estão ocupadas com outras disciplinas) pesquisa na internet assuntos relacionados ao tema da aula para ampliar as ações didático-pedagógicas, trazendo o que considera “novidades” para as aulas planejadas de antemão.

A análise das ações pedagógicas voltadas para o trabalho com a linguagem verbal, materializada em ensino (do professor) e aprendizagem (de alunos) da escrita na turma 41, são fundamentais para observar a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças que frequentam o quarto ano de escolaridade.

Fazer um recorte e observá-lo como enunciado concreto no grande diálogo da cadeia da comunicação discursiva humana constitui-se em uma possibilidade de interpretação do fenômeno investigado. Pelo recorte do *corpus* de análise, mais especificamente das relações dialógicas na formação de conhecimentos sobre escrita por parte dos alunos da turma 41, mobilizam-se materialidades no microcosmo da sala de aula como possibilidade de compreensão ativo-responsiva do universo amplo do trabalho da esfera educacional.

Reiteramos que a concepção de linguagem como interação que fundamenta a linha teórica desta pesquisa foi o que orientou todos os momentos de observação em campo. A realidade concreta da linguagem foi observada em diferentes situações, nas relações dialógicas estabelecidas na sala de aula (espaço desta pesquisa) que serão descritas no decorrer desta dissertação.

²⁹ Entrevista realizada no dia 18 de julho de 2012.

4.1.4 A linguagem escrita como *corpus* de pesquisa

Os cadernos dos alunos são tomados como dado de análise e caracterizam-se nesta pesquisa como o principal *corpus* das cenas enunciativas materializadas na linguagem escrita. Embora durante o período de observação em campo outras relações discursivas tenham sido registradas e coletadas, estas servem de apoio para a compreensão do *corpus* principal que são as escritas constantes nos cadernos dos alunos.

A opção pelos cadernos se deve ao fato de que eles podem ter muito a dizer sobre as práticas de escrita do 4º ano pesquisado (Turma 41). Por tratar-se de uma pesquisa cujo objeto são práticas de escrita, voltamo-nos para a análise das atividades registradas nos cadernos de uso da disciplina de Língua Portuguesa. Na organização pedagógica dessa disciplina, foi estabelecido o uso concomitante de dois cadernos: “Caderno de Português” (CP) e “Caderno de Produção Textual” (CPT).

As cenas enunciativas como realidade concreta da linguagem foram observadas em todas as suas situações, ou seja, em outras disciplinas que não a Língua Portuguesa, como forma de observação das relações estabelecidas na sala de aula sobre escrita, fora do contexto de uma disciplina cujo objeto de ensino recai justamente sobre a linguagem. No entanto, os cadernos (“Caderno de Português” e “Caderno de Produção Textual”) eleitos como maior fonte de dados para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionados como principal *corpus* de pesquisa porque acreditamos que podem apresentar os indícios mais contundentes da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento da escrita. Ali estaria concentrado (ao menos é o esperado) um conjunto de ações (do professor e alunos) sobre o ato de escrever que possibilitaria observar e acompanhar o desenvolvimento do processo desse ato e, portanto, a aprendizagem dos alunos.

Os aspectos pedagógicos associados a essa questão manifestam-se nas propostas de atividades que podem indicar a concepção teórica com relação à língua e com relação ao seu ensino, o da escrita. Além disso, a análise dos cadernos permite a observação de percursos individuais de construção de conhecimentos sobre essa modalidade da linguagem que é a escrita.

Os dados selecionados e que serviram de representação para nossa análise foram retirados sobretudo dos cadernos a que acima nos referimos (“Caderno de Português” e “Caderno de Produção Textual”) de quatro alunos do 4º ano (Turma 41). Partimos do princípio de que as atividades propostas poderiam indicar a orientação teórico-metodológica

da prática pedagógica da professora, assim como a concepção de **linguagem, aprendizagem e desenvolvimento** por ela assumida, dado que em tal acervo investigativo há a possibilidade de se ter indícios da aprendizagem e/ou desenvolvimento dos estudantes quando o assunto é o aprender a escrita.

Partindo desse pressuposto, a análise de cadernos de quatro alunos, além de gerar reflexões sobre as práticas de escrita realizadas no 4º ano do Ensino Fundamental, refletem e refratam a apreensão, por parte dos alunos, da escrita em sua complexidade (**significação, sentido e gêneros do discurso**) deveras importante para quem visa à autonomia discursiva ou começa a ter consciência desse ato peculiar. A análise dos cadernos pode, ainda, insistimos, assinalar percursos particulares na construção de um saber oportunizado no espaço escolar com condições de produção da escrita capaz de provocar no aluno a consciência do que se põe como tema para o ato da escrita ou daquilo que o torna capaz de escrever com estilo e, portanto, com autoria.

Para a seleção dos sujeitos e seus cadernos adotamos como critério a assiduidade dos alunos, pois interessa-nos acompanhar o retrato do cotidiano da sala de aula de modo sistemático, no que diz respeito às propostas de atividade pedagógica para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita, bem como os percursos individuais de produção diante das propostas apresentadas. A presença frequente às aulas, no nosso entender, igualaria os resultados dos alunos pela oportunidade semelhante de aprendizagem que todos tiveram ao compartilharem das mesmas aulas.

Outro critério que adotamos para a seleção dos cadernos foi a avaliação individual dos alunos feita pela professora ao final dos bimestres. Os cadernos selecionados são de alunos que, segundo a avaliação descritiva realizada pela professora no terceiro bimestre, “escrevem textos com autonomia e criatividade”.

Assim, os cadernos dos quatro alunos aproximam-se entre si pelos critérios comuns de escolha, acima delineados, como também pela avaliação desses alunos, realizada pela professora, conforme quadro representativo referente ao terceiro bimestre:

AVALIAÇÃO DESCRITIVA 3º. BIMESTRE 2012 (Turma 41)

AD: [...] Em Língua Portuguesa, produz textos com autonomia e criatividade, melhorou o uso de parágrafos e travessões, precisando melhorar ainda no uso das demais pontuações (vírgulas, ponto final, interrogação e exclamação), compreendeu a diferença entre carta, bilhete e convite, bem como textos informativos e narrativos. Lê de forma satisfatória. Assimila bem os conteúdos gramaticais trabalhados, assim como interpreta bem textos e figuras. [...]

AEd: [...] Em Língua Portuguesa, produz textos com autonomia e criatividade, melhorou o uso de parágrafos e travessões, precisando melhorar ainda no uso das demais pontuações (vírgulas, ponto final, interrogação e exclamação), compreendeu a diferença entre carta, bilhete e convite, bem como textos informativos e narrativos. Lê de forma satisfatória. Assimila bem os conteúdos gramaticais trabalhados, assim como interpreta bem textos e figuras. [...]

AH: [...] Em Língua Portuguesa, produz textos com autonomia e criatividade, melhorou o uso de parágrafos e travessões, precisando melhorar ainda no uso das demais pontuações (vírgulas, ponto final, interrogação e exclamação), compreendeu a diferença entre carta, bilhete e convite, bem como textos informativos e narrativos. Lê de forma satisfatória. Assimila bem os conteúdos gramaticais trabalhados, assim como interpreta bem textos e figuras. [...]

AL: Em Língua Portuguesa, produz textos com autonomia e criatividade, usa parágrafos e travessões de forma satisfatória, precisando melhorar ainda no uso das demais pontuações (vírgulas, ponto final, interrogação e exclamação), compreendeu a diferença entre carta, bilhete e convite, bem como textos informativos e narrativos. Lê com boa entonação. Assimila bem os conteúdos gramaticais trabalhados, assim como interpreta bem textos e figuras. [...]

Fonte: Professora Regente da Turma 41.

Com base nas produções escritas dessas crianças, faremos uma descrição e análise das práticas de ensino e de escrita da criança, tendo como norte a orientação teórico-metodológica do ato da docência.

5 ANÁLISE DO PROCESSO ESCOLAR DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA EM UM 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: *comunicar-se* com elas só é possível *dialogicamente*. Pensar nelas implica *conversar com elas*, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto *objetificado*: elas calam, fecham-se e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas.

Mikhail Bakhtin [1929]

Partimos do princípio de que a formação de leitores e produtores de textos, com práticas de compreensão leitora e de produção escrita que ampliem o universo de significados e sentidos da palavra, provoca o desenvolvimento da autonomia discursiva do sujeito. Essa autonomia, pressupomos, desenvolve-se de acordo com as aprendizagens dos conhecimentos de linguagem e sobre linguagem (discursivos e linguísticos), promovidos, também, no contexto escolar. Pressupõe nesse processo de aprendizagem, interno à escola ou externo a ela, a consciência, por parte do sujeito que aprende, do que está envolvido no ato de escrita e da leitura.

Assim sendo, com base nas discussões até aqui efetuadas, no que diz respeito aos conceitos formulados por Vigotski e Bakhtin sobre pensamento e linguagem e na interlocução destes com outros autores que também dialogam nesta dissertação (FIAD (1996 e 2012), FURLANETTO (2000 e 2011), BORTOLOTTI (2001, 2007 e 2009), CALIL (2007 e 2009), GERALDI (2010), MENEGASSI (2012)), entre outros, sustentamos que quanto mais o sujeito estiver exposto às práticas de escrita e de leitura, melhor poderá movimentar-se entre significados e sentidos da palavra. A compreensão, por parte do sujeito, dos significados e sentidos das palavras possibilita-lhe o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Neste capítulo, tanto quanto possível, buscaremos estabelecer as inter-relações entre teoria e prática na escola, que deem conta do conhecimento, por parte de alunos, da linguagem verbal escrita quando expostos à pedagogia da língua.

Os acontecimentos na sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental são aqui evidenciados como forma de análise do processo

escolar no que se refere ao ensino da escrita, sua aprendizagem e desenvolvimento.

5.1 INDÍCIOS DA ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE ESCRITA POR ALUNOS DE UM 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A defesa de Vigotski quanto à aprendizagem que promove o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança é de que essa é tarefa primordial que caberia sobremaneira à escola. A sala de aula é espaço de aquisição de conceitos científicos, o que pode ocorrer mediante vivências com conceitos espontâneos. Vigotski (2010) assinala a importância do ensino-aprendizagem na apreensão dos conceitos científicos por meio dos conceitos espontâneos:

O problema dos conhecimentos não-espontâneos e, particularmente, dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte do seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 296).

A relação entre as atividades desenvolvidas no transcorrer do ensinar e aprender na escola e o conhecimento científico, nesse espaço social, talvez seja uma das questões mais relevantes do campo pedagógico. Durante muito tempo sustentou-se que a metodologia adequada à aquisição dos conceitos científicos no que refere à linguagem escrita estava no ensinar e aprender gramática normativa. Esse conteúdo ocupou e ocupa grande tempo do espaço reservado para o conhecimento escolar. Todavia, ressaltamos, o modo como era tratado o ensino gramatical (em muitas instâncias de ensino isso ainda ocorre) atribuía-lhe um *status* de conhecimento sobre a língua (conhecimento linguístico-formal) engessado a certa gramática normativa, a modelos “do bem escrever”, “do bem dizer”.

Com base nas teses filosófico-linguísticas e psicológicas sobre linguagem (mediação semiótica) que a tomam como constituidora da consciência (BAKHTIN, 2010) e como consciência do próprio pensamento (VIGOTSKI, 2010), é possível dizer que ensinar a apreender significados e sentidos da linguagem é uma forma de suscitar o interesse de alcançar a compreensão dos conceitos científicos e, conseqüentemente, de promover o desenvolvimento da aprendizagem. Porém, é oportuno ressaltar, que a apreensão do conhecimento da

linguagem é um acontecimento do/no processo de uso da linguagem, dependente, necessariamente, do que Geraldi (2010) chama de “movimentos de reconhecimento e de compreensão”. Obrigatoriamente ocorre o reconhecimento dos recursos linguísticos para depois partir-se para a construção da compreensão. O autor, apoiado na teoria do dialogismo de Bakhtin e participantes do seu Círculo, demonstra a relação entre as duas dimensões necessárias a essa compreensão, ou seja, entre os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos:

Manuseando diferentes textos do Círculo e de Bakhtin, pode-se concluir que a compreensão se constrói no processo de interlocução e que nem sempre os elementos necessários a esta construção estão previamente definidos. Ao contrário, somente quando de sua ocorrência é que podem ser explicitados alguns dos elementos extralinguísticos presentes nesse processo. *Isto não quer dizer, obviamente, que os recursos linguísticos deixem de ter qualquer influência: eles estão presentes e são responsáveis pelo acionamento e agenciamento do que lhe é exterior: estas informações, por seu turno, se refletem nos elementos estritamente linguísticos*, de modo que a significação reconhecida se reveste do tema e das considerações externas que fazem, de fato, o ‘sistema’ funcionar. (GERALDI, 2010, p.72, grifo nosso).

Para Geraldi, é na interlocução que se constrói a compreensão. Acrescentamos, também baseados na teoria do dialogismo, que na interlocução, necessariamente há o texto (oral/escrito), a interlocução ocorre necessariamente pelo texto. Bakhtin considera, ainda, que o texto possa ser subentendido “se entendido o texto no sentido mais amplo como qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2006, p. 307) – este caso serve para ambas as modalidades da língua oral e escrita. Segundo a teoria do dialogismo, para que haja texto é preciso a compreensão (a reação do outro ao dito), pois, “o acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2006, p. 311).

Nos estudos de Bakhtin (2006) sobre a linguagem verbal há apontamentos para uma dupla face do texto – texto compreendido como sistema da língua (estudo da língua) e texto como enunciado, porém

esses dois polos, linguístico e enunciativo, são inseparáveis, ou seja, se materializam concomitantemente:

Por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo que é repetido e reproduzido, tudo que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside o todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). (BAKHTIN, 2006, p. 309-310).

No entanto, no campo dos estudos deste fenômeno que é o texto, linhas distintas de observação e análise são seguidas se o texto é tomado como objeto linguístico ou enunciativo. Para o segundo caso, ainda na linha do pensamento de Bakhtin, outra perspectiva de estudos da linguagem verbal teria de ser apreciada para dar conta do fenômeno do texto se tomado como enunciado. Para além da Linguística, a proposta do autor é da formulação de uma Metalinguística. Dependendo, então, da abordagem por uma ou outra linha, os estudos da linguagem verbal teriam abrangências particularizadas. Rodrigues (2001), com base na teoria bakhtiniana, assim expõe:

Constituem-se como objeto da linguística: a língua, o texto (sistema de signos) e as relações sintático-composicionais, semânticas (lógicas ou dialéticas) no sistema da língua ou nos limites dos textos. Como objeto da metalinguística tem-se o discurso, o enunciado, os gêneros do discurso, as relações dialógicas entre o enunciado e a realidade, o sujeito falante e os outros enunciados (ou que atravessam e sulcam o enunciado), a questão da autoria etc. Na percepção bakhtiniana, a linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, o discurso, mas o estudam sob diferentes aspectos e de diferentes ângulos de visão, devendo completar-se mutuamente, sem se fundir. (RODRIGUES, 2001, p. 65).

Os estudos da linguagem verbal, considerando-a em sua condição discursiva, são fundamentais no trabalho do professor em sala de aula, pois, tomando a dimensão discursiva como referência do fenômeno da linguagem e partindo, portanto, da concepção dialógica da linguagem para o ensino e aprendizagem, o texto na sala de aula passaria a ocupar

seu espaço social, real, o de “realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” (BAKHTIN, 2006, p. 307). Em um trabalho pedagógico com base nessa concepção, o texto, como enunciado, seria, então, a finalidade dos atos de ensino, o fim último da atividade pedagógica (o estudo do discurso na sua interioridade e exterioridade).

Assumir a concepção enunciativa de língua significa subscrever, como destaca Geraldi (2010), que ao ensino escolar caberia oportunizar aprendizagens tanto de reconhecimento quanto de compreensão da língua. Expressa o autor:

A língua reduzida a si própria, somente poderia ser repetição; a correlação necessária entre língua e seu exterior é que lhe permite funcionar nas situações da cadeia infinita de enunciados em que vivemos e cujas dobras estamos sempre tentando des-velar. (GERALDI, 2010, p.72).

A reflexão sobre o ensino da língua na sala de aula, em uma perspectiva tanto linguística quanto discursiva, ainda carece de pesquisas e nos provoca a investigar a relação entre o que é ensinado e o que é apreendido por alunos, como, é o caso de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, foco de nossa investigação. Nessa fronteira entre o ensinar e o aprender, é requerido um olhar cauteloso do pesquisador sobre o fazer pedagógico, especialmente para atos como o da aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento desse conhecimento enquanto um se constitui em mola propulsora para outro.

Seguindo a perspectiva teórica de Vigotski, trata-se, no ensino escolar, de aprender a língua usando-a, pois são as práticas com a linguagem – seu uso e reflexão sobre elas – que permitirão ao sujeito alcançar a complexidade dos conceitos científicos em relação à própria linguagem. Vigotski (2010) expõe que um dos papéis da linguagem é organizar o pensamento, permitir a generalização e a categorização na mediação dos sujeitos com o mundo. Os conceitos científicos são uma visão de mundo, uma generalização, por isso o trabalho com a linguagem não deve partir dos conceitos sobre a linguagem, mas por meio dela, do seu uso, chegar a eles, aos conceitos científicos inerentes à linguagem.

Em relação ao conhecimento da escrita que é reservado para o trabalho com crianças que frequentam o 4º ano do Ensino Fundamental, apresentamos os seguintes questionamentos: em quais referências do fenômeno “linguagem” professores se apoiam para promover o

aprendizado da linguagem escrita nessa etapa escolar? Como são planejados os ensinamentos que objetivem o conhecimento da linguagem escrita e sobre a linguagem escrita no processo escolar? Sob quais princípios são formulados diagnósticos de processos de aprendizagem e de desenvolvimento da escrita?

É a articulação entre o que é ensinado na sala de aula e como é aprendido e apreendido pelos sujeitos do 4º ano do Ensino Fundamental que aqui nos interessa. Desse modo, outras questões carecem ser formuladas: sob quais parâmetros é construído o diagnóstico dos conhecimentos de escrita dos alunos, apreendidos em anos anteriores de escolaridade, e produzido o planejamento para o ano em curso, com vistas ao acesso desse público a séries futuras? Quais os valores subjacentes à apreensão da linguagem escrita com base nos quais os professores “autorizam” o encaminhamento de alunos para os “anos seguintes”? Como pode ser compreendida a aprendizagem dos alunos em relação a sua escrita pessoal, na escola?

Por isso, neste trabalho, torna-se imprescindível a tentativa de compreensão da articulação entre o ato de ensinar e o ato aprender (com desenvolvimento). Nossa interpretação, nossa busca dos sentidos ao pôr a nossa lente de pesquisador no ato pedagógico cotidiano, visa, sobretudo à compreensão do espaço da palavra escrita na escola para que essa palavra viva nesse espaço e fora dele como possibilidade de mobilização do homem no mundo.

5.1.1 Análise dos materiais para uso na disciplina de Língua Portuguesa

5.1.1.1 Caderno de Português

Com a análise dos dados coletados pela pesquisa de campo, foi possível perceber que há uma prática pedagógica sustentada em um “planejamento determinado anteriormente, de uma maneira sequencial, na forma de lições, de deveres” (FRIEDRICH, 2012, p. 111).

Para o registro das atividades escolares de escrita, tanto na sala de aula como em tarefas para casa, os alunos se valem de folhas avulsas e de dois cadernos distintos, um “Caderno de Português” (doravante CP) para realização de atividades voltadas para o aspecto gramatical da língua e outro nominado de “Caderno de Produção Textual” (doravante CPT) para as atividades de escrita de textos. Ou seja, há uma divisão entre conhecimentos de ordem textual-discursiva da escrita presentes no

CPT e conhecimentos em nível da língua (gramática; aspectos notacionais) encontrados no CP.

Essa ocorrência encontrada nos cadernos dos alunos, por exemplo, evidencia que na ação da docência estão implicadas diferentes concepções de linguagem. A proposta de apresentação para os alunos de dois cadernos para tratar de um mesmo fenômeno que é a linguagem verbal confirma o modo de o professor apresentar aos alunos a defesa de certa concepção que subjaz ao seu trabalho docente. A segmentação do fenômeno (linguagem verbal), em trabalho com *texto* de um lado e *gramática* de outro, no ato cotidiano do exercício da escrita (no decorrer do ano letivo) pelo aluno, e que se traduz no uso ora do CP, ora do CPT, vai, de certo modo, consolidando, no percurso escolar do aluno, a concepção de que a linguagem verbal é um fenômeno segmentado, partido. O aluno teria de aprender duas coisas em separado: língua como estrutura e língua como acontecimento, o que pode levar o aluno a não compreensão da inter-relação entre as duas dimensões, deixando, portanto de ocorrer, no desenvolvimento do seu processo de aluno aprendiz da língua portuguesa, a aprendizagem da língua em sua complexidade (textos). Se a perspectiva do fenômeno discursivo estivesse presente na aprendizagem escolar, a língua estaria representada pelo que ela é: “enunciado concreto”. Todavia, por essas experiências cindidas que o aluno passa a ter nos estudos de escrita na escola (estudos do texto de um lado e estudos de gramática de outro), ou ainda, estudos da gramática normativa a serviço da escrita de textos, põe o conhecimento da língua e o conhecimento obre a língua, um a serviço do outro. No caso em análise, um dos cadernos, na verdade, estaria a serviço do outro caderno. Reprisamos: algo, diga-se, nem sempre evidente para um aluno que está há apenas quatro anos na escola e empenhando-se, cotidianamente, para dar conta da compreensão desse fenômeno que é a linguagem e da sua complexidade de apreensão, seja na escola ou fora dela.

Ao analisarmos o CP percebemos que o aspecto da linguagem que ganha espaço, é o que retrata exclusivamente a natureza formal da língua, pela valoração da gramática normativa. Uma abordagem didática, portanto, em que o essencial é a compreensão da língua em si mesma, evidências da concepção estruturalista deste fenômeno (língua sistema; língua instrumento da comunicação – *objetivismo abstrato*). Em outras palavras, atividades em que predominam regras gramaticais (normatizações para uso da língua). Somado a esse fato está o título do próprio caderno “Caderno de Português” no qual fica implícita a interpretação de que a língua portuguesa é tão somente um conjunto de

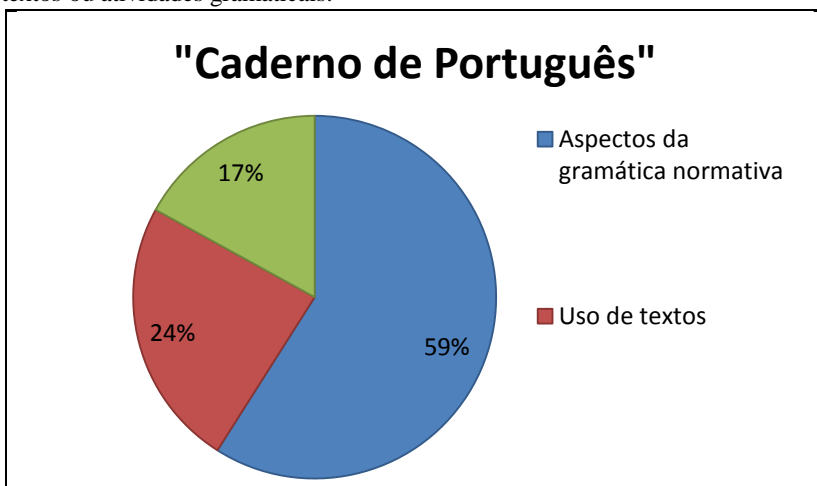
palavras agrupadas por regras gramaticais (gramática normativa da língua), cujo conhecimento garantiria eficácia nas experiências dos alunos (e de todos os sujeitos) com a escrita.

Muito embora haja o pressuposto de que um trabalho esteja sendo efetivado com textos, quando se observa sua materialização no CP, essa prática surge mais como modelo para o ensino dos aspectos da gramática normativa da língua e menos como um acontecimento discursivo (um processo de relação *eu x outro* – alguém que diz a alguém que reage pela contrapalavra), ou seja, o texto não é trazido para atender seu propósito fundamental de encontro com palavras do outro (o leitor). Está pouco próximo da escrita em sua natureza de produção humana, ainda que seja a escrita na escola, ambiente em que as práticas interacionais são outras e atendem a outros objetivos daqueles da sociedade na sua dinâmica das relações humanas.

Apresentamos a seguir, em forma de gráfico, a quantidade (em percentuais) de atividades que tomam como referência textos³⁰ ou atividades gramaticais presentes no CP. Destacamos que nessa representação há atividades que, embora privilegiem textos, não promovem o ensino da discursividade desses textos (concepção interacionista), ficam circunscritas aos aspectos formais do texto ou a questões que tratam de modo periférico a relação discursiva que lhe é inerente, a de enunciado concreto. Como se tratam de ações com certa mescla entre aspectos do discurso e da língua, chamamos essas lições de atividades “intermediárias”.

³⁰ As diferentes concepções de uso do termo *texto* (especialmente no que se refere à pesquisadora e à professora sujeito da pesquisa) será percebida pelo contexto textual em que o termo aparece, que indicará sob que abordagem deverá ser feita a interpretação ou a compreensão.

Gráfico 1 – Caderno de Português: atividades que tomam como referência textos ou atividades gramaticais.



Fonte: *corpus* da pesquisa

Observa-se que os aspectos da gramática normativa são o ponto de referência para o aprendizado da escrita neste 4º ano do Ensino Fundamental. Há aqui uma prática didático-pedagógica com predomínio da apreensão da língua em um “sentido único” por meio das regras gramaticais, já que o ensino da gramática normativa se materializa tanto em lições independentes ou atividades soltas no caderno, como também em boa parte das atividades que têm como base o uso de textos.

Tabela 3 – Atividades que visam à aprendizagem da gramática normativa

ATIVIDADES DIRECIONADAS À APREENSÃO DA GRAMÁTICA NORMATIVA	
Descrição da atividade	Quantidade
Alfabeto maiúsculo/minúsculo	1
Separação silábica	4
Encontros vocálicos/ consonantal/ dígrafo	3
Sinais de pontuação	3
Tipos de frase	1
Ortografia	11
Uso de mal e mau	1
Substantivos	1
Substantivo primitivo e derivado	1
Gênero do substantivo	1

Número do substantivo	1
Sinônimos e antônimos	2
Ditado	1
Uso do mas, mais e más	1

Fonte: *corpus* da pesquisa

No que se refere às atividades com uso de textos especificamos as seguintes:

Tabela 4 – Atividades com uso de textos

ATIVIDADES COM USO DE TEXTOS	
Descrição da atividade	Quantidade
Regras básicas de convivência (texto para leitura)	1
Produção textual a partir de um título	2
Interpretação textual (fotocópia)	2
Interpretação textual (livro didático)	6
Diferença entre bilhete, carta e convite	1
Interpretação textual (música)	1
História inventada a partir de um pequeno início	1

Fonte: *corpus* da pesquisa

As atividades que chamamos de “intermediárias”, ou seja, aquelas que são realizadas com uso de textos, porém com o propósito de aprendizagem da gramática normativa, são:

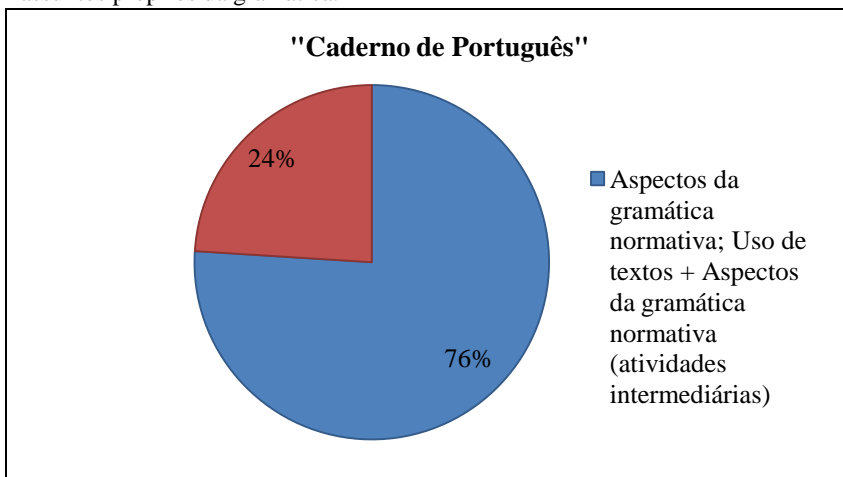
Tabela 5 – Atividades intermediárias

ATIVIDADES COM BASE EM TEXTOS PARA CONTEMPLAR ASPECTOS DA GRAMÁTICA NORMATIVA (ATIVIDADES INTERMEDIÁRIAS)	
Descrição da atividade	Quantidade
Pequeno texto para a localização de palavras terminadas em L	1
Texto para atividade ortográfica: uso de M ou N	1
Pequeno quadrinho com duas frases ilustrando o uso de traz e atrás	1
Texto para atividade ortográfica: uso do S ou Z	1
Texto com ilustração, interpretação e realização de um desenho pelos alunos	1
Pequeno texto seguido de três questões de localização	1
Letra de música com atividade de localização e ortografia	2

Fonte: *corpus* da pesquisa

Vê-se pelo gráfico e tabelas que, apesar de haver textos na proposta de tarefa escolar, a maioria das atividades privilegia apenas questões referentes à gramática normativa da língua portuguesa. Em algumas atividades, mesmo que partam de um texto, há a ênfase na proposição de assuntos próprios da gramática. Somando essas propostas de ação “intermediárias” àquelas exclusivamente sobre gramática normativa, temos um total de 76% (setenta e seis por cento) de lições que contemplam o ensino da escrita, apenas pelo ponto de vista da língua-estrutura (gramática normativa). A representação (em percentuais) dessa situação pode ser observada no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Caderno de Português: atividades com ênfase na proposição de assuntos próprios da gramática.



Fonte: *corpus* da pesquisa

Destacamos que essas atividades “intermediárias”, mesmo partindo de um texto, deixam de provocar a reflexão do aluno em torno das questões interlocutivas, por certo requeridas no ato da escrita e da leitura. O discurso é uma unidade interacional e é direcionado para o outro (BAKHTIN, 2006), portanto, ao trabalhar com o texto como enunciado (discurso), há que considerá-lo uma manifestação enunciativa no processo de ensino. A palavra precisa fazer sentido às pessoas envolvidas no discurso: falante/ouvinte, locutor/interlocutor, autor/leitor. Sendo assim, que consequências pode ter o uso de uma palavra em que não é dimensionado o polo do interlocutor, de uma palavra que é lançada ao outro, mas tal interlocução é contida pelo modo de encaminhamento didático? Entendemos que as atividades que se

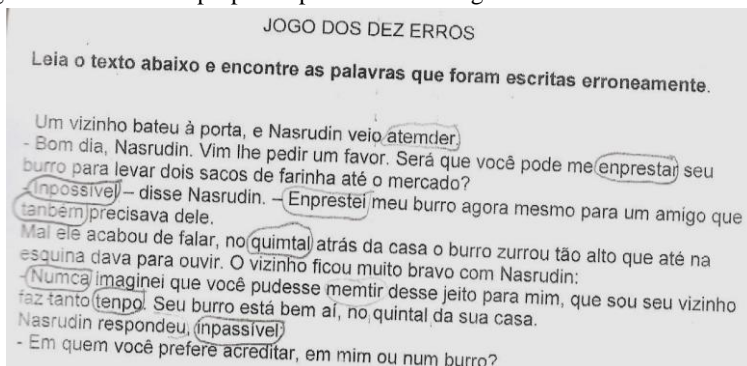
apresentam dessa forma “intermediárias” ou polarizadas em um aspecto do fenômeno e mais periférico (no caso tratar a língua apenas como código ou sistema) são inibidoras da potencialidade de apreensão do conceito da linguagem escrita, pelo fato de deixar de tratar desse fenômeno em sua complexidade. É certo que apreender a língua em suas várias dimensionalidades deveria ser uma meta nessa etapa de desenvolvimento do conhecimento da escrita, pela qual as crianças dessa faixa etária poderiam exercer o “poder fazer”, como nos alerta Friedrich (2012), referindo-se às reflexões de Vigotski em torno do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças:

As reflexões de Vigotski em torno do desenvolvimento e da aprendizagem permitem propor uma concepção do saber escolar que trata esse último como um instrumento psicológico. O saber requer essa função de instrumento, assim que o aluno se torna capaz de intercalá-lo entre ele e o mundo [...] (FRIEDRICH, 2012, p. 115).

A fim de melhor explicitar os tipos de atividades (intermediárias entre língua e discurso, em nosso entendimento) pelas quais se omite ou se anula o conhecimento necessário ao entendimento do conceito de escrita, ou aquelas que primam somente por um aspecto da língua, destacamos as cenas enunciativas que seguem, registradas no material para uso na disciplina CP e, também, excertos dos enunciados proferidos pelo professor e alunos dos registros em áudio feitos no momento da pesquisa de campo.

[CP – 09.07.2012]

Figura 2: Texto como propósito para o ensino da gramática



Fonte: *corpus* da pesquisa

[CP – 09.07.2012]

Figura 3: Atividade com ênfase em assuntos da gramática

Palavra errada		Palavra corrigida
1. <i>Atender</i>		1. <i>Atender</i>
2. <i>empestar</i>		2. <i>Empestar</i>
3. <i>impossível</i>		3. <i>Impossível</i>
4. <i>empestei</i>		4. <i>Empestei</i>
5. <i>também</i>		5. <i>Também</i>
6. <i>quintal</i>		6. <i>Quintal</i>
7. <i>ruinca</i>		7. <i>Ruınca</i>
8. <i>mentir</i>		8. <i>mentir</i>
9. <i>tempo</i>		9. <i>Tempo</i>
10. <i>impassível</i>		10. <i>Impassível</i>

Fonte: *corpus* da pesquisa

Cena I

[G – 09/07/2012]

[A professora expõe a atividade [circular a palavra que foi escrita de forma errada], distribui a cópia do texto e da atividade para que cada aluno a cole em seu caderno e aguarda a realização durante alguns minutos.]

01 P: É pra circular a palavra que foi escrita de forma errada.

[...]

02 P: Quantas palavras vocês encontraram?

03 S: Quatro.

04 T: Que quatro, oh? Dez!

05 M: Até agora eu só achei oito.

06 P: D, vira pra frente, D.

07 L: A primeira tá certa, professora, né?

08 T: Tá errada.

09 S: Tá errada. Tá com “m” e é com “n”.

10 M: Impossível tá errada, né?

11 M: Impassível. Tá escrito aqui, ó! [O aluno faz confusão por desconhecer a palavra “impassível” e seu significado, por isso acredita que “impassível” seja a palavra “impossível” escrita erroneamente.]

12 P: Procura no dicionário, M.

13 M: Impassível?!

14 Br: Oh, professora, eu só achei oito.

15 P: Tem mais. Pode procurar que tem dez. Quem encontrou as dez? Vou dar mais um tempinho.

16 M: Impassível. Tá aqui, ó!

[*interrupção da aula com recado da equipe pedagógica.*]

17 P: S, não é riscando o dicionário que você vai conseguir fazer. Te concentra!

18 D: Professora, posso ajudar alguém?

19 P: Dá mais um tempinho.

20 L: Já achasse as dez, T?

21 L: Oh, professora, já corrige, já corrige.

22 L: Ai, a S. tá com dificuldades!

23 P: É claro ela não tá se concentrando, né S.?

24 L: Professora, posso ir no banheiro?

25 P: Só um pouquinho.

26 P: Pessoal, olha só, vocês tem que ler, prestando atenção na escrita da palavra. Não é só ler por ler, tá? Se não vocês não vão conseguir observar o erro. Conseguiu T, todas? Conseguiu M?

27 P: D, a S ainda não terminou e você está tirando a concentração dela. É legal quando tu não tá conseguindo *fazê* e tem alguém fazendo bagunça do teu lado? Não, né?

28 H: [Inaudível]

29 P: É um “p” ou um “b”?

30 H: Só falta mais uma, só.

31 P: Ajuda a S, D.! Sem tocar no teu caderno, não é pra dá a resposta pra ela.

[..]

32 P: Achou os dez, S?

33 S: Ahã!

34 P: Quem ainda não achou os dez?

35 D: Aqui tu copia errado. Aqui tu copia certo. [*Aluna D ajudando a aluna S a organizar a sua atividade.*]

36 S: Eu tinha feito ao contrário!

37 D: Na verdade eu fiz as duas certo.

38 P: H, vem fazer a primeira no quadro.

[*A aluna se dirige ao quadro.*]

39 H: Professora, é a certa?

40 P: Primeiro a errada e depois a certa.

41 P: Tá certo? Todo mundo achou essa palavra?

42 A_s: Sim!

43 P: Por que que esta palavra estava errada?

44 A_s: Por causa do “m”.

- 45 P: Quando que eu uso o “m”?
- 46 A_s: Antes de “p” e “b”.
- 47 P: Faz a segunda, D.
- 48 P: “Emprestar”. Por que que esta estava errada?
- 49 A_s: “n” antes de “p”.
- 50 P: E todos acharam essa palavra?
- 51 A_s: Sim.
- 52 P: Faz a próxima, B.
- [...]
- 53 P: “Impossível”. Tá certo?
- 54 A_s: Sim.
- 55 P: Não faltou nada na correção?
- 56 L: Tá faltando o acento?
- 57 P: Isso!
- 58 M: “Impossível”?! Mas isso é bem mais lá em baixo! [*Se referindo à palavra “impassível”.*]
- 59 P: A próxima, Br.
- 60 L: Professora, eu posso ir agora?
- 61 P: Faz a próxima, S.
- 62 L: Posso ir agora, professora?
- 63 P: Meu Deus, L! Faz a próxima, T.
- 64 L: Professora, a professora tá fazendo por fila?
- 65 P: Não te mete! Pega o teu caderno T., e faz conforme o seu caderno.
- 66 P: Gente olha só: o impassível ele está errado, mas ele está errado por quê?
- 64 M: Por causa do A. [*Confirmando seu equívoco por desconhecer a palavra “impassível”.*]
- 65 P: Não, por causa do “m” e do “n”. Mas são palavras diferentes. Impossível é uma coisa e impassível é outra coisa. Alguém procurou no dicionário o significado? Impossível todo mundo sabe o que é, certo? Todos sabem? Alguém não sabe o que é impossível? E impassível, o que que é? Impaciente... [*Há, aqui equívoco em relação ao significado da palavra “impassível”.*]
- 66 A_s: Ah!
- 67 P: Todo mundo sabe o que é impaciente?
- 68 A_s: Sim.
- 69 P: Certeza? Então ela não está errada porque era pra ser impossível. Ela está errada também, porque ela também está escrita com “n” e deveria ser com “m”.
- 70 Br: Eu sei, eu sei o que é impaciência.
- 71 S: Quem não sabe?

- 72 Br: Que que é isso aí?
73 S: É a pessoa que não sabe esperar.
74 Br: Tu pelo menos sabe o que é paciência?
75 L: Eu sei. É uma pessoa que tem...
76 P: Vocês pularam uma palavra, não pularam?
77 L: Pularam!
78 P: Vai lá L. Qual foi a palavra que pularam?
79 Br: “Quintal”.
80 P: Não, quintal já está ali.
81 A_s: “Nunca”... “Também”.
82 P: Pera aí. Devagar. B, senta direito! A minha vó costumava dizer que cadeira não era puleiro.
83 B: Professora, eu sei qual que pularam: “Também”.
84 Pr: Tá, que tal a gente vê? A D já fez?
85 D: Já.
86 P: Quem não fez ainda?
87 P: L, faz a próxima.
88 S: Oh, professora, eu botei tudo em ordem.
89 L: Eu também botei em ordem, mas a gente não sabe qual é.
90 P: Tá L, continua. Não tumultua.
91 B: Posso ir, professora?
92 P: A próxima... H.
93 B: A H. já foi!
94 P: Já foi, H.?
95 A_s: Já.
96 P: Então não! G, vem fazer a próxima.
97 P: Oh, Lu, outro caderno? Que riscaceira é essa daí. Apaga e escreve direitinho.
98 Lu: [Inaudível]
99 P: Pedes emprestada! Que riscaceira! Coisa feia, o caderno todo riscado!
100 P: A próxima, La.
101 P: M, a próxima. É “empassível”, gente? “Im”, né? É “i”.
102 Br: Impassível é que nem impaciente? Eu sei o que que é impaciente. Pessoa que não tem paciência, que se implica com qualquer coisa. Não é tipo isso?
[A professora pede à aluna D. que entregue as cópias do segundo texto aos colegas.]
103 P: Passa, D. Entrega um pra cada um. Gente, colem essa folhinha aí embaixo da outra. Agora vai vir outra que está o texto escrito da forma correta. Vocês vão ler agora entendendo a historinha.

104 B: Essa tá certa tudo, né professora?

[...]

105 P: Lu, a próxima. [*O aluno se dirige ao quadro para continuar a correção da atividade.*]

106 P: Todos já leram esse textinho que eu dei agora? Prestando atenção?

107 P: É mal, gente a palavra que está errada?

108 A_s: Não.

109 P: Por que que mal está errado ali?

110 Lu: Por causa do “l”.

111 P: Por quê? Mal com “l” é contrário de quê? Qual é a palavra que dá pra substituir ali?

112 P: Dá licença?! Que coisa L!

113L: Não sou eu que tô falando, professora!

114 P: Não!

115 P: Por que que tu acha que mal com “l” está errado?

116 P: A gente usa mal com “l” quando dá pra trocar por quê?

117 M: Por bem.

118 P: Por bom?

119 M: Por bem.

120 P: Por bem? Então ali eu posso trocar por bem ou por mal? Vê no texto. Leiam o texto pra mim.

121 Lu: Todo?

122 P: Não, a parte que a gente fala do mal.

123 Lu: [Inaudível.]

124 P: “Mal ele acabou de falar...”. Então se eu quiser trocar esse mal aqui, eu vou trocar por bem ou por bom?

125 M: Por bom.

[...]

126 P: Ó, o brando é o mal. Esse mal ali eu troco pelo quê? Bem ele acabou de falar, ou bom ele acabou de falar? Bem ele acabou de falar, né?!

127 P: Então o contrário de bem é o quê?

128 M: Mal com “l”.

129 P: Mal com quê?

130 A_s: Com “l”.

131 Pr: Com “l”. E ali tá escrito com quê?

132 A_s: Com “l”.

133 P: Então está certo, né? Está escrito com “l”.

134 P: Então qual é a palavra que ficou faltando?

135 A_s: “Também”.

136 B: “Também”. Eu tinha falado daquela vez.

137 P: Então vem fazer, B.

[...]

138 P: Deu, gente?

139 Br: Que horas são?

140 L: Nove e dois.

[...]

[*Três minutos depois bate o sinal para a troca da aula.*]

141 A_s: Eeeeeee! Aleluia! Aleluia!

[*A próxima aula é Ed. Física.*]

A cena enunciativa exposta acima é representativa de outras tantas ocorridas em sala de aula que tinham como objetivo o domínio da linguagem escrita, centrado majoritariamente (76%) nas características do sistema gráfico do português, na distinção dos universos “da fala” e “da grafia”. Em específico, nessa aula que foi transcrita, podemos perceber que o foco recaiu sobre o reconhecimento da ortografia e não sobre o conhecimento da ortografia, sobre certa consequência da inobservância dos princípios que estruturam o sistema gráfico do português quando o assunto em pauta é o processo de apropriação da grafia. Houve a tentativa, por parte da docente, de promover esse conhecimento, isso não se pode negar, tanto que a professora empenhou-se em destacar eventos de representação escrita da nasalização das vogais por meio das letras “n” e “m” e, também, a memorização de emprego dessas mesmas letras observando regularidades do sistema gráfico da língua portuguesa. A opção metodológica com vistas à sistematização dessa didática, contudo, não auxilia a professora a levar as crianças a entender suas próprias dificuldades gráficas para superá-las. Isso se evidencia em todos os passos propostos na ação pedagógica, mas é melhor destacado nos turnos 43, 44, 45 e 46 quando a professora pergunta: *Por que que esta palavra estava errada?* E os alunos respondem: *Por causa do “m”*. A professora volta a perguntar: *Quando que eu uso o “m”?* A resposta dos alunos é imediata: *Antes de “p” e “b”*. A principal função da aula planejada para aquele dia era a confirmação dos acertos dos alunos e a exposição dos erros que poderiam ter cometido, mas esses ficaram em nível da constatação, apenas. Ou, ainda, caracterizou-se como um momento de resgate do conhecimento que os alunos já tinham sobre a

regra gramatical do uso de “m” e “n”, marcando a nasalização das vogais³¹.

O que destacamos aqui é o recurso utilizado para um trabalho pedagógico com a linguagem escrita em que a língua ficou reduzida a si própria, ficou reduzida a sua face mais superficial, às características do sistema gráfico do português, como apontávamos há pouco.

Atribuir ao texto a função apenas de portador de “erros” ortográficos criados para fins didáticos, artificializa a linguagem escrita como prática social (relação *eu x outro*), porque subsume a palavra como “ponte lançada entre os sujeitos” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2011).

Contudo, o trabalho com textos visando a sua discursividade, também não pode ficar circunscrito a propostas de ensino que visem unicamente a busca por respostas de localização, sem promover a interação entre os sujeitos do discurso (escritores e leitores mais imediatos). Vejamos um exemplo de trabalho com textos ocorrido em sala de aula, que é continuidade da cena da aula exposta acima, e representativo de outras tantas propostas de ensino da escrita com base em textos:

[CP – 09.07.2012]

Figura 4: Texto para atividade de interpretação

Um vizinho bateu à porta, e Nasrudin veio atender.

- Bom dia, Nasrudin. Vim lhe pedir um favor. Será que você pode me emprestar seu burro para levar dois sacos de farinha até o mercado?

- Impossível – disse Nasrudin. – Emprestei meu burro agora mesmo para um amigo que também precisava dele.

Mal ele acabou de falar, no quintal atrás da casa o burro zurrou tão alto que até na esquina dava para ouvir. O vizinho ficou muito bravo com Nasrudin:

- Nunca imaginei que você pudesse mentir desse jeito para mim, que sou seu vizinho faz tanto tempo. Seu burro está bem aí, no quintal da sua casa.

Nasrudin respondeu impassível:

- Em quem você prefere acreditar, em mim ou num burro?

Fonte: *corpus* da pesquisa

A professora distribui a cópia do texto para cada aluno colar em seu caderno e escreve essas quatro questões no quadro para cópia no caderno:

³¹ Não nos ocupamos neste trabalho do modo como as ações pedagógicas dessa professora e nessa sala de aula são encaminhadas quando o assunto são as reflexões sobre fonética e variação linguística, entre outros.

Interpretando:

1. *Qual o nome do personagem principal da estória?*
2. *O que o vizinho de Narusdin queria emprestado?*
3. *E Narusdin emprestou?*
4. *O que aconteceu depois?*

Cena II

[G - 09.07.2012]

[Assim que os alunos copiaram as questões do quadro iniciou-se uma conversa sobre a atividade proposta.]

1 P: Pessoal, ó, vocês vão responder: qual o nome do personagem principal da história? O que o vizinho de Nasrudim queria emprestado? E Nasrudim emprestou? E depois a quatro: o que aconteceu depois. Eu quero que vocês contem o final, o desenrolar da história com as palavras de vocês. O que vocês entenderam a partir daí. Tá?

2 T: É pra falar o que aconteceu depois?

3 P: É. O que que aconteceu depois. Se Nasrudim emprestou, se não emprestou e depois que ele emprestou ou não, o que que aconteceu?

4 S: Ah, entendi!

5 P: Vamos, S.

6 T: Professora, eu vou lê de novo.

7 A_s: Nas-nu-dim, né professora? Nas. Nas. Nas-rudim.

8 P: Vou deixar a folha, os deveres na carteira de vocês.

9 S: Como assim, professora, o que aconteceu depois?

10 P: Tu *vai* contar o que aconteceu depois, o desenrolar da história. *Pra mim* vê se tu *conseguiu entendê*, tá?

11 S: Porque eu não entendi!

12 P: Tu *escreve* o que aconteceu depois de ele ter emprestado ou não o que o vizinho foi pedir. O que que aconteceu?

13 Br: Eu já tô na quatro, professora.

14 P: O M e a Mi, trouxeram a agenda hoje?

15 L.: [Inaudível]

16 P: Não, tu *vai lê* a história e *vai* dizer o que aconteceu depois de ele ter emprestado.

17 L: Tá, mas...

18 P: Não é pra copiar nada!

19 S: Entendeu, T?

[...]

24 L: O que Nasrudim emprestou?

25 P: É. Ele emprestou, ou não emprestou? O que *que* o vizinho pediu emprestado? Ele emprestou ou não emprestou?

26 L: Não.

27 S: Daí é só *botá*: ele não emprestou...

28 P: Daí depois, na próxima, você vai me dizer o que aconteceu depois. Com as tuas palavras. Não é *pra* copiar do texto. Não é *pra* copiar do texto, tá gente? É *pra* vocês colocarem com as palavras de vocês.

[...]

45 P: Gente, olha só a quatro. O que aconteceu ... Tá, primeiro: quem é o personagem principal? Todo mundo já fez?

46 A_s: Jááá!

47 P: A outra: o que o vizinho de Nasrudim foi pedir pra ele emprestado?

48 A_s: O burro.

49 P: Ele emprestou?

50 A_s: Nãoão!

51 Pr: O que *que* aconteceu depois?

53 La: Ele descobriu...

54 P: A La está falando, só um pouquinho.

55 La: O vizinho descobriu que Nasrudim *tava* mentindo.

56 P: *Tava* mentindo? Como que ele descobriu que o...?

57 Br: Que o burro zurrou.

58 P: Então é isso. Vocês vão me contar o que *que* aconteceu depois de Nasrudim ter negado o burro emprestado. Vocês vão escrever isso que vocês *tão* me falando.

59 B: [Inaudível]

60 P: Isso! Então vamos, escrevam isso.

61 P: Cinco minutinhos pra terminar.

62 P: Oh, L, recolhe o caderno de Português de quem já terminou.

63 P: Ó, eu quero vê se alguém começou a resposta com letra minúscula, heim!

64 P: Quem já terminou já vai pegando o caderno de matemática, colocando o enunciado.

[...]

As cenas enunciativas de direcionamento à escrita nessa segunda etapa da atividade referente ao texto contemplam um pouco mais o aspecto discursivo, pois a atividade de escrita volta-se para a compreensão do leitor sobre o texto objeto da atividade. Porém, as questões apresentadas são de ordem de localização da informação contida no material escrito, as quais não promovem desafios para o

estudante quanto a suas possibilidades de interpretação, algo já esperado para essa etapa de escolaridade (cf. PCN (1998); PC-SJ (2000)). Apesar de aparentemente terem sido trabalhadas questões de interpretação, o tipo de questão apresentada ao aluno não desafia o leitor para reflexões, para diálogos com o autor (concordar/discordar com posições do autor; complementar ideias; acrescentar posições/ argumentos, defesas, etc.), enfim, não desafia o leitor para o exercício da contrapalavra.

Um exemplo pode ser citado pela observação do tipo de perguntas feitas pelo professor aos seus alunos, as quais poderiam ter privilegiado o aspecto discursivo da linguagem como uma possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento da escrita por parte das crianças: um trabalho aprofundado com a palavra “impassível”, por exemplo, (verificação do sentido e atribuição de sentidos outros ao texto pelos alunos, resultaria na contemplação, ainda que singela, do aspecto discursivo da linguagem.

Especificamente sobre o personagem “Nasrudin”, por exemplo, nada foi mencionado nem mesmo foram propostos desafios para levantamento de hipóteses sobre a atitude de Nasrudin como pessoa e a sociabilidade do homem social (respeitando, obviamente, a fase de desenvolvimento das crianças), entre outras. A interação leitor/texto não foi promovida, pois o contato dos leitores com o texto ocorreu por meio de fotocópias sem informação sobre o autor, quando foi escrito, de onde foi retirado (de um livro, da internet, etc.), ou seja, de onde esse texto se originou e por onde circulou até alcançar os alunos. Nem mesmo foram oferecidas informações sobre essa personagem, como também não se tornou conhecimento dos estudantes de que esse texto faz parte de narrativas populares que, registradas por meio da escrita, circularam pela Turquia, Egito, Síria, Irã, Paquistão; elas também podem ter atravessado fronteiras e influenciado a criação de outros personagens como Dom Quixote de La Mancha e até mesmo Pedro Malasartes³². Essas informações situariam o leitor e lhe propiciariam estabelecer uma interação com o texto, promovendo uma melhor compreensão sobre esse objeto.

³² Não se sabe ao certo a origem do personagem Nasrudin, não se sabe se existiu de fato, ou se é apenas um personagem do conto popular. Há pesquisadores que afirmam ter ele vivido no século XIII. É conhecido como o sábio tolo que desafiou convenções. Aos personagens Dom Quixote e Pedro Malasartes podem ter sido somadas as características de Nasrudin (BRENMAN, Ilan. *O Turbante da Sabedoria e outras histórias de Nasrudin*. Comboio de Corda – PNBE/2009).

Nem mesmo a interação entre as crianças foi promovida, pois não houve um momento de discussão sobre a compreensão do texto³³. Ao compartilharem experiências de compreensão, aos alunos seria oportunizada não só a interação entre si, mas também a interação com o texto como objeto de estudo, facilitando, assim, o momento de registro de escrita.

Esse exemplo de atividade com o texto como objeto de estudo é representativo de um conjunto de outras ações semelhantes propostas pela professora e observadas ao longo da pesquisa de campo.

Do ponto de vista de pesquisadores, relacionando a teoria com a prática pedagógica, defendemos que trazer propostas de ações didáticas para salas de aula no 4º ano do Ensino Fundamental sem que haja a explicitação do professor para seus alunos, das vozes presentes nos textos (orais ou escritos), sem o ensino comprometido com essas vozes muitas vezes entrecruzadas (do autor, de enunciadores nos textos, de um texto com outros textos, etc.), é negar a natureza enunciativa da língua. No caso da aula representativa, e em análise, as crianças poderiam ter tido a oportunidade de proferirem contrapalavras pelo que leram e foi posto para discussão (perguntas apresentadas pelo professor, visando à aprendizagem da interpretação), cuja experiência se aproximaria do que Bakhtin chama de uma atitude “responsiva ativa” diante da palavra proferida pelo outro, o locutor (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010). Os alunos poderiam concordar, discordar, acrescentar, completar, ou seja, seriam convidados a assumir um papel ativo nessa proposta de leitura e escrita na escola, pois um sentido alcança profundidade conectando-se com o sentido do outro, iniciando uma espécie de diálogo (BAKHTIN, 2006); em outras palavras, o sentido de um texto cruza com os sentidos de outros textos, de outros autores.

O texto poderia ser visto, insistimos, não como um exercício com a língua, mas como enunciado completo, como linguagem em toda a sua complexidade; uma prática, portanto, de dialogismo. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010).

Em uma proposta de atividade discursiva faz-se necessária a contemplação da função social do texto, a provocação da interação entre autor e leitor pela ampliação da consciência do movimento enunciativo

³³ Talvez essa professora não teve em sua formação o desenvolvimento dessa prática. Então, possivelmente, estaria repetindo a prática escolar com a linguagem vivenciada por ela como estudante. De fato, trabalhar na sala de aula o caráter dialógico da linguagem é um desafio para quem não vivenciou uma experiência desta natureza.

presente em um material de linguagem verbal como é, por exemplo, uma narrativa escrita como a de Nasrudin (“sábio tolo que desafiou convenções”). (BRENMAN, 2009).

No Caderno de Português, o conjunto das atividades com natureza igual ou semelhantes às narradas, é por nós nominado (classificado) de “uso de textos”, o que poderíamos compreender como “atividades discursivas”, todavia, como pode ser observado, não possuem condições de suscitar o que é um anúncio. As questões de estudo da palavra de outros (estudos de textos) restringem-se ao reconhecimento (identificação) do que foi dito pelos autores desses textos. Nessas situações, como nos indica Vigotski (2010), para um aluno aprender um determinado conhecimento e desenvolvê-lo, necessita “poder fazer”, ser um protagonista; mas como é possível “poder fazer” se as propostas de ensino da linguagem verbal, de antemão, primam pela repetição do fazer do outro (no caso repetição da palavra de autores de textos em estudo)? Ao aluno caberia a cópia de “ditos” (os ditos de autores)? Certamente, se a escola é um espaço institucional destinado à apreensão de conhecimentos, o protagonismo de alunos é meta. Para Vigotski (2010), “é impossível explicar as forças motrizes do desenvolvimento intelectual da criança pelo fracasso e a falência do seu pensamento, que ocorrem constantemente e a cada instante ao longo de toda a idade escolar” (VIGOTSKI, 2010, p. 278).

Na concepção dialógica da linguagem, o *sujeito* e o *outro* ocupam posição relacional e a apropriação de sentidos e modos de interpretar de um e de outro são movimentos dessa interação. É, portanto, atitude contrária a esse pressuposto, a apresentação de propostas de ensino ou de trabalhos com a escrita sem que sejam explicitados aos alunos os modos de interação social, modos de se relacionar com os outros (com enunciados dos outros).

O conhecimento real da língua que as crianças estão trazendo para o espaço cotidiano escolar não deve ser didatizado de modo a artificializar essa prática social apresentando-se ao aluno contextos de produção irreais, porque construídos para fins exclusivamente didáticos e, pior do que isso, restringindo-os aos estudos da gramática normativa da língua³⁴.

Particularmente, nessa etapa escolar – um quarto ano – há a expectativa, por parte dos alunos, de aprenderem (poder fazer) pelas

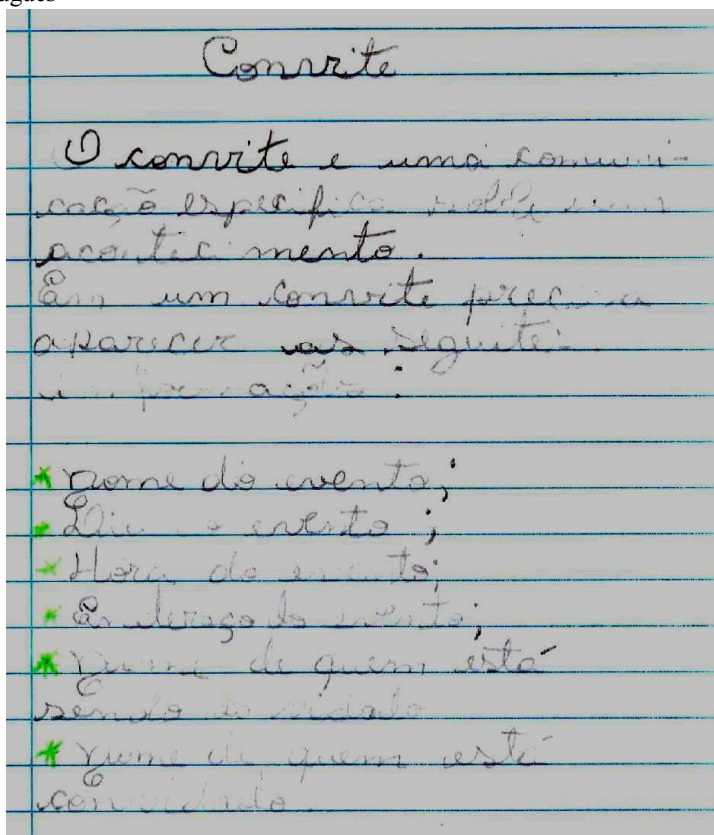
³⁴ Raramente teremos uma situação de escrita real na escola. A artificialidade é inerente ao fazer escolar. O que o professor deve tentar é diminuir a distância que separa o real do artificial.

muitas formas de produção do conhecimento passíveis de circular na escola e de serem por eles apreendidas e aprendidas. Essa expectativa não pode ser quebrada com comandos diários para produção de escritas que não correspondam às necessidades e finalidades das pessoas nos diversos campos da atividade humana que as circundam.

Transcrevemos, a seguir, duas cenas registradas no CP, representativas do trabalho com texto cuja ênfase didática é de ser este um ensino com tom de conteúdo fechado em si mesmo:

[CP – 03.09.2012]

Figura 5: A professora escreveu no quadro³⁵ e o aluno copiou no “Caderno de Português”

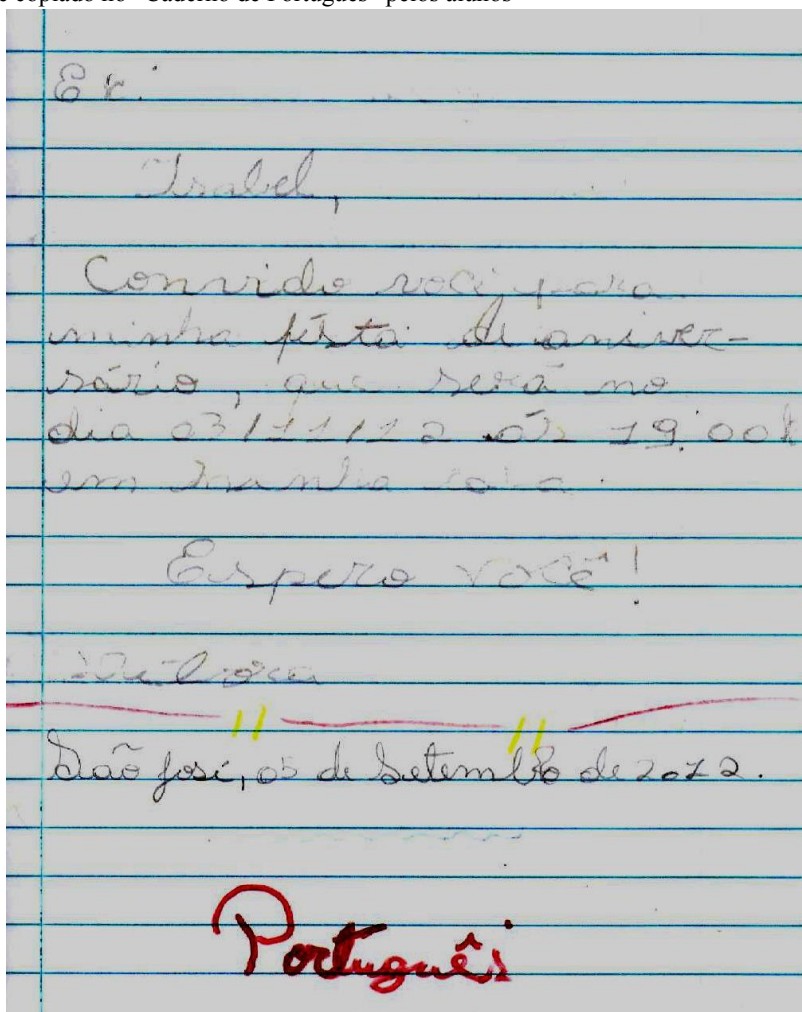


Fonte: corpus da pesquisa

³⁵ Transcrição: O convite/O convite é uma comunicação específica sobre um acontecimento./Em um convite precisa aparecer as seguintes informações:/Nome do evento;/Dia do evento;/Hora do evento;/Endereço do evento;/Nome de quem está sendo convidado.

[CP – 03.09.2012]

Figura 6: Exemplo³⁶ de modelo de convite registrado no quadro pela professora e copiado no “Caderno de Português” pelos alunos



Fonte: *corpus* da pesquisa

³⁶ Transcrição: / Ex.: Isabel, / Convido você para / minha festa de aniversário, / que será no/dia 03/11/12 às 19:00h / em minha casa. / Espero você! / Débora

As cenas postas em destaque dão a dimensão do modo como os gêneros do discurso ocupam espaço na sala de aula: como um conhecimento a ser ensinado pelo seu conceito e aspectos linguístico-formais do texto escrito, portanto, como conteúdo a ser aprendido. Novamente o uso do texto nesse caderno não apresenta o propósito de uma “atividade discursiva”. Com isso, a linguagem escrita no quarto ano, ainda não é apresentada em sua função comunicativa, em seu propósito de interação social. Dessa forma, a escola arrisca-se a não desempenhar seu papel no desenvolvimento da criança nessa etapa escolar, restringindo a atividade com a linguagem aos aspectos formais, pouco avançando em relação ao conhecimento que a criança tem sobre essa modalidade de linguagem, aproximando-o, de certo modo, ao período anterior à sua participação no espaço escolar. Sabemos que “até o início da aprendizagem escolar a necessidade de escrita é totalmente imatura no aluno escolar. Pode-se até afirmar [...] que esse aluno, ao se iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função, ainda tem uma noção vaga da utilidade que essa função pode ter para ele” (VIGOTSKI, 2010, p. 314).

Para Vigotski (2010), ainda, “a motivação antecede a atividade” (VIGOTSKI, 2010, p. 314). Para o autor, o uso da linguagem verbal depende da motivação. O motivo da fala, por exemplo, é assim explicado pelo autor:

A situação de linguagem falada cria a cada minuto a motivação de cada nova flexão da fala, da conversa do diálogo. A necessidade de alguma coisa e o pedido, a pergunta e a resposta, enunciação e a objeção, a incompreensão e a explicação e uma infinidade de outras relações semelhantes entre o motivo e a fala determinam inteiramente a situação da fala efetivamente sonora. (VIGOTSKI, 2010, p. 315).

Em relação à linguagem escrita, o autor defende que “a consciência e a intenção também orientam desde o início a linguagem escrita da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 318).

Ao apresentar o texto “O convite” para ser copiado no CP, como o modelo de escrita desse gênero do discurso, a ação pedagógica ficou condicionada ao uso exclusivamente didático desse texto, restringindo e limitando sua função a mero conteúdo a ser ensinado e aprendido. Esse conteúdo ensinado no CP tem continuidade na atividade realizada no CPT, conforme verificaremos a seguir. Selecionamos, dentre outras,

essa atividade proposta ora em um caderno, ora em outro caderno como forma de dar destaque à segmentação do fenômeno (linguagem verbal), caracterizando a prática pedagógica que direciona a linguagem escrita neste 4º ano do Ensino Fundamental.

5.1.2.1 Caderno de Produção Textual

Com a escolha metodológica centrada numa relação em que o professor ensina a um aluno ouvinte, temos a reação-resposta do aluno por meio de sua elaboração escrita após seguir as instruções propostas pela professora.

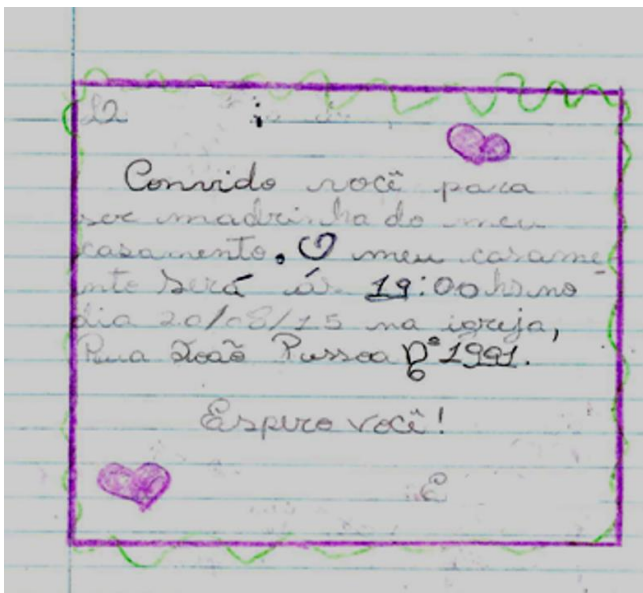
Depois de ter registrado no quadro o conceito de convite e destacado características formais da configuração do gênero convite em ensino naquele momento (convite para evento comemorativo), a professora solicitou que os alunos escrevessem um convite seguindo um modelo fornecido para a escrita no “Caderno de Produção Textual”.

Destacamos a proposta de produção textual do convite, mas o mesmo aconteceu com outros dois gêneros do discurso, pois o modo como foi encaminhada a proposta de prática de escrita do convite foi semelhante ao da carta e ao do bilhete.

Ao ser apresentado um modelo para a escrita no CP, a criança escreve seu bilhete no CPT seguindo o modelo pré-definido. Talvez o fato de ter-lhe sido apresentado um modelo do gênero a ser escrito não tenha sido um fator tão problemático nessa ação pedagógica, já que buscar modelos pode ser comum quando nos deparamos com a tarefa de produzir um gênero que não nos é familiar. O problema está em não ter ocorrido toda uma discussão sobre o caráter social do gênero, o que contribui para a “não-aprendizagem”; para o não desenvolvimento do conhecimento.

AE: [CPT – 03.09.2012]

Figura 7: Texto³⁷ escrito pela aluna E (AE), retirado do “Caderno de Produção Textual”



Fonte: *corpus* da pesquisa

Em uma proposta de escrita textual que vise à aprendizagem para o desenvolvimento do conceito de escrita de certo gênero do discurso, às crianças são oportunizadas várias escolhas, no mínimo, a escolha do que dizer (do assunto a ser tratado), para que dizer (razões de dizer isso ou aquilo) e para quem dizer (interlocutores) e, ainda, das estratégias desse dizer, as quais dependerão de circunstâncias interacionais dos envolvidos em dada situação comunicativa. Sabemos que é mediante a compreensão (consciência) do autor x interlocutor (os leitores do texto) que as crianças poderiam usar estratégias de discurso já reconhecidas (por escolha própria) ou produzir outras (ousar); ou seja, tomar a língua no seu acontecimento, a língua viva (GERALDI, 2010).

Geraldi (2010), em crítica que faz ao ensino escolar da escrita, assim se expressa: “nos processos de produção de textos, nas escolas, o

³⁷ Transcrição: **AE:** [CPT, 03.09.2012]/ L./Convido você para/ser madrinha do meu/casamento. O meu casame-/nto será às 19:00hs no/dia 20/08/2015 na igreja,/Rua João Pessoa Nº 1991./Espero você!/E.

aluno não tem para quem dizer, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever” (2010, p. 98). E acrescentamos: ele deve mostrar que sabe escrever de acordo com certo modelo de escrita apresentado como o modelo adequado, correto, circunscrito, portanto, a um certo uso específico de produção presente na sociedade letrada. Consideremos, por exemplo, que no caso da proposta de escrita em análise, só foi apresentada uma modalidade de convite, portanto, uma relação interlocutiva subsumida (contida) no exercício didático do ato de escrever na escola e para a escola.

Em interlocução com Bakhtin, Geraldi (2010) direciona seus estudos em torno da compreensão da materialidade do discurso (teoria dos gêneros do discurso) para a esfera educativa, pois, ao escrever sobre a comunicação verbal concreta, Bakhtin [Volochínov] (2010, p. 129), embora defenda que no estudo da língua há que considerar as esferas sociais de sua produção e as situações concretas em que se realiza a comunicação humana, não se referiu especificamente a uma ou outra esfera da atividade humana.

O dialogismo define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados que se constituem nas interações humanas, na vida social. Essa teoria pela qual a linguagem é concebida em sua dimensão discursiva fundamenta-se no pressuposto de que nas diversas esferas sociais constituem-se enunciados que correspondem às necessidades comunicativas e que esses enunciados situados no tempo e no espaço adquirem uma determinada estabilidade, firmando-se ou renovando-se.

Bortolotto (2012) aponta que

A relativa estabilidade e (previsibilidade) dos gêneros permite o estabelecimento ou equilíbrio das relações da vida social e a orientação da participação dos falantes em determinada esfera. [...] Os enunciados manifestam-se em gêneros, e gêneros e enunciados cumprem orientações e funções peculiares diante da realidade concreta da língua e da vida (BORTOLOTTI, 2012, p.106).

Considerando o ambiente escolar como espaço oficial de ensino da escrita, a linguagem para esse fim precisa ser compreendida em sua formação histórica, social e dialógica. Assim, a atividade de escrita no espaço escolar precisa considerar a realidade concreta da língua, tal qual

defende a perspectiva teórica de Bakhtin e o Círculo e como afirma Bortolotto, baseada nessa teoria.

No atual contexto do ensino e aprendizagem da linguagem, mais especificamente nas relações pedagógicas ocorridas no espaço escolar cujo objetivo principal é a apreensão da linguagem escrita e/ou a consolidação dos conhecimentos necessários a essa forma de linguagem pelos alunos, há que analisar como se apresentam os gêneros do discurso e o ensino para esse fim.

Desdobramos essa questão na seguinte pergunta: quando se traz, hoje, a teoria dos gêneros do discurso como referência ao trabalho escolar, há realmente um compromisso docente de compreendê-la em toda a sua complexidade? Bortolotto (2012) afirma que

Na teoria de Bakhtin e seu Círculo, há poucas passagens com referência ao trabalho escolar (constituição, relações, complexidade) e mesmo a questões mais gerais dessa atividade humana implicada em contextos de outros campos da atividade humana. Todavia, quando se traz, hoje, a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin como uma questão de ensino e aprendizagem escolar, tem-se de amadurecer o olhar sobre esse objeto em sua complexidade (reflexos e refrações) para tentar responder essa questão que vem representando, no labor pedagógico, certo volume estético. (BORTOLOTTI, 2012, p.115)

Produzir gêneros do discurso baseados em comandos ultrapassados de “redação” escolar não altera em nada as escolhas metodológicas para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Essa artificialidade do conhecimento escolar que insiste em manter-se impede que o estudante se desenvolva como um sujeito ativo dentro e fora da escola; impede que a escola lhe proporcione ser participe no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; impede o desenvolvimento da autonomia discursiva do estudante como um sujeito social na escola para que possa também cumprir sua responsabilidade de sujeito social no mundo.

Menegassi (2012) apresenta a seguinte defesa quanto à necessidade de repensar a proposta de produção escrita no espaço escolar:

Sabe-se que a produção de texto é marcada, em condições de ensino, como algo artificial, pois dificilmente o aluno tem a possibilidade de expor

o que acredita, o interlocutor é determinado e a finalidade é sempre ocupar o espaço em branco no papel. Todavia, é possível amenizar esses traços, propondo ao aluno atividades escritas que se desvinculem ou amenizem esses fatores, para que não se veja a produção de texto como uma obrigação e como um recurso de avaliação, mas sim como um espaço no qual o aluno possa se posicionar, defender suas opiniões e se desenvolver como um sujeito ativo no mundo social em que vive (MENEGASSI, 2012, p.254).

Para que se consiga amenizar os fatores que acentuam a artificialidade da produção textual da linguagem escrita de que fala Menegassi, entendemos ser preciso articular a dimensão filosófico-linguística da linguagem ao conhecimento escolar para que o estudante, antes de imaginar um possível interlocutor a quem possa dirigir seu discurso, simulando assim o ato comunicativo, o tenha real e concretamente; ou ainda, para que não seja mais o autor de um texto que será lido apenas pelo professor com o único intuito de escrever para mostrar ao professor que sabe e receber uma nota por essa produção.

Temos acima, por parte da aluna, a produção escrita de um convite, conforme o modelo fornecido pela professora; uma escrita que está mais próxima de preenchimento de lacunas do que um ato de produção/ criação de um discurso. O conteúdo expressivo do texto produzido pela aluna pouco importa nessa metodologia de ensino, ele permanecerá no caderno escolar de produção textual e não terá, portanto, circulação no meio social e nem mesmo chegará a seu destino, isto é, a seu interlocutor. É um faz de conta e nesse faz de conta que a situação didática legitimou, uma aluna expressa seus sonhos (no caso, a aluna produziu uma situação imaginária em que seu casamento acontecerá em 2015) que não serão “ouvidos” por ninguém, talvez nem mesmo a professora preste atenção a esse sonho de menina-moça que já expressa a ideologia do percurso de “bom sucesso” das mulheres na sociedade (casar). Com a prática do ensino de escritas-modelo (apenas pelo preenchimento de esquemas com informações novas), como poderá o professor estar ciente do que é de domínio por parte do aluno? Como projetar um ensino para crianças dessa faixa etária com base no que é conhecido pelo aluno, se pelos processos e produtos desse modo de ensino não é possível identificar?

Mas se olharmos por outro ângulo, podemos ver de forma positiva o gesto da professora na direção de um gênero que há tempos

atrás nem aparecia no espaço escolar. Em outros termos, é possível olhar para a atividade pedagógica pelo que ela ganhou. Por essa perspectiva, podemos afirmar que já saímos do zero no que diz respeito à teoria do dialogismo.

Observando pela ótica do que ainda falta nessa prática pedagógica referente à questão do dialogismo, percebemos que a maior parte das orientações voltadas à produção de textos escritos fundamenta-se na clássica díade, segundo a qual se solicita que os alunos construam “textos” com base em desenhos ou em um início de texto dado de antemão pelo docente para que alunos completem, sem que haja quaisquer outras orientações com vistas, por exemplo, à indicação da circunstância interlocutiva e de um gênero correspondente.

Menegassi (2012) afirma que

Quando o sujeito recebe uma proposta de produção de texto, em situação de ensino, tenta observar e identificar no comando qual é a finalidade de sua escrita e para quem irá escrever; no momento em que ele não encontra um motivo para realizar a atividade e tem como único interlocutor, já marcado, o professor, provavelmente, tentará seguir os comentários e ideias estabelecidos pelo mestre a respeito do tema, com o intuito de ganhar nota. (MENEGASSI, 2012, p. 255).

Os autores que se fundamentam na teoria dialógica da linguagem para pensar as questões de ensino e aprendizagem da escrita destacam a importância da dimensão discursiva da linguagem para esse fim. Tal dimensão exige da escola a posição de articuladora dos conhecimentos que circulam na escola com os que circulam fora dela. Para promover a autonomia discursiva dos estudantes não basta apenas ensinar os aspectos formais da língua (dimensão linguístico-formal), mas, prioritariamente, tomar a leitura e a escrita como atividades humanas.

Da forma como se apresentam as experiências de escrita dos alunos no CPT a que estamos fazendo referência, podemos afirmar que há predominância de textos do tipo narrativo. Há, também, algumas propostas de escrita com base em títulos pré-definidos como, por exemplo, “O que eu quero ser” e “Minhas férias”, títulos típicos da semântica escolar. Além disso, outras propostas de escrita constam no caderno, porém como atividades não direcionadas aos aspectos discursivos que facultariam ao aluno ir muito além da fixação de conteúdos. Apresentamos, abaixo, um quadro com dados sobre as

produções textuais presentes no CPT (aspectos relacionados a textos e à gramática normativa da língua).

Tabela 6 - Eventos de escrita registrados no “Caderno de Produção Textual”

Caderno de Produção Textual		
Evento de escrita proposto	Quant. de textos	Aspecto da linguagem contemplado
Leitura do texto “O fazendeiro e os filhos” (fotocopiado em uma folha sem segmentação de palavras); transcrição do texto separando as palavras preenchendo lacunas (quadrinhos); nova transcrição do texto na folha do caderno.	1	Segmentação de palavras e pontuação
Texto coletivo: registro individual de história ³⁸ oral criada coletivamente.	2	Produção de textos orais e escritos/Transposição da oralidade para a escrita
Carta/bilhete/convite	3	Gêneros do discurso: carta/bilhete/convite
Ficha de leitura	5	Descrição de histórias lidas (livro de literatura) /Perguntas sobre o livro lido (enredo, personagens, título, etc.)/Reconto de histórias
Escrita de texto com base em outro texto (sem correspondência a um gênero específico)	1	Paráfrase
Escrita de texto (sem correspondência a um gênero específico) sobre datas comemorativas: dia das mães/dia das crianças	2	Narrar/Relatar
Escrita de texto a partir de um título (sem correspondência a um gênero específico)	5	Narrar/Relatar

³⁸ Trata-se de fábulas criadas coletivamente pelas crianças, porém sem o ensino correspondente a esse gênero. Por ocasião da pesquisa, tanto na produção escrita como oral foram tratadas como “histórias”.

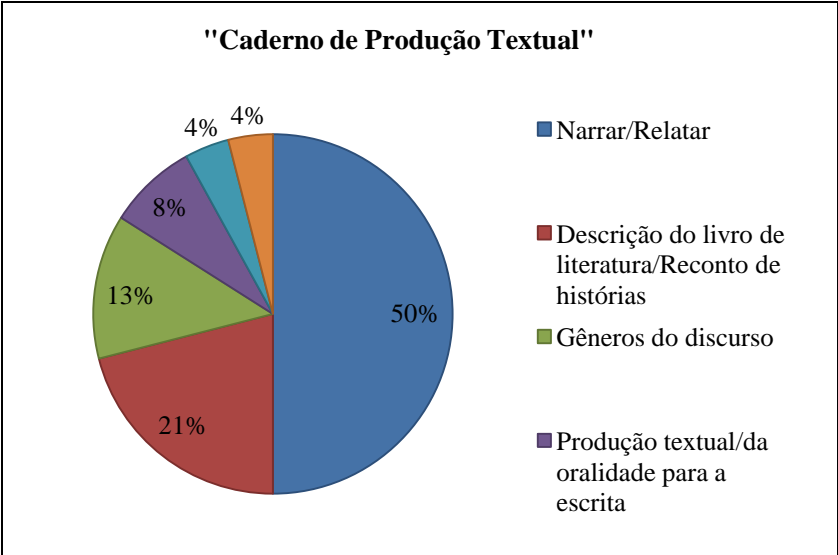
Escrita de um texto (sem correspondência a um gênero específico) tendo como aspecto motivador um desenho, um trecho com o início ou um trecho com o final.	5	Narrar/Relatar
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	----------------

Fonte: *corpus* da pesquisa

Vemos que, apesar de se tratar de um caderno específico para produções textuais, aspectos que envolvem a língua (estrutura) como estudos da norma gramatical, ganham espaço nesse material. Contudo, de um modo não expressivo, ressaltamos, dado que em um conjunto de 24 atividades, houve somente uma ocorrência de proposta de atividade desse gênero.

Ao dispor, em percentuais, os aspectos da linguagem contemplados no CPT temos a seguinte representação:

Gráfico3: Caderno de Produção Textual



Fonte: *corpus* da pesquisa

Verifica-se, pela tabela e pelo gráfico, que há predominância de atividades cujos aspectos da linguagem contemplados são de ordem

textual, incidindo de modo dominante sobre os tipos de agrupamento de textos (narrar e relatar) (SCHNEWLY DOLZ, 2004)³⁹.

Embora tenhamos observado que a maioria dos textos produzidos pelos alunos no CPT apresente, como aspecto da linguagem contemplado, a capacidade de narrar e relatar, essas mesmas denominações não são mencionadas nos comandos das atividades, assim como também não são mencionados os gêneros específicos para a possível manifestação dos discursos (orais/escritos) dos alunos. Nas propostas das atividades é comum, portanto, a injunção “Escreva um texto...” ou “Escreva uma *história*...” em que o complemento do comando da atividade, em sua maioria, direciona para o narrar ou para o relatar, sem a especificação de um gênero. É como se a concepção de linguagem assumida nos comandos das atividades referentes ao CPT adviessem de uma orientação teórica *a priori* aceita, isto é, interiorizada sem a necessária reflexão. Sabemos tratar-se aqui do *subjetivismo idealista*, segundo o qual a linguagem “está” na psique do indivíduo, em que bastaria uma folha de papel em branco para que a criança expressasse o que teria na mente e a escrita seria, então, a manifestação da expressividade, da criatividade já contidas na mente dos indivíduos. Apesar de a professora orientar-se por uma prática dessa natureza, parece não haver, de sua parte, a consciência de que essa concepção é tese para sua ação. Essa situação, contudo, não é indicativa de não compromisso do professor com o conhecimento necessário para o ato de *ensinar*. A dinâmica do tempo e do espaço escolar (falamos especificamente do município de São José) em que a rotina diária de um professor de anos iniciais, com carga horária de 40 horas semanais em sala de aula, dificulta, por vezes, a participação efetiva em cursos de formação continuada e o consequente acesso a outros conhecimentos como possibilidade de aprofundamento daqueles que adquiriu ao longo da formação acadêmica⁴⁰.

Contribui igualmente para essa realidade, a falta de oferta de cursos dessa natureza, com propostas de assuntos concernentes à fundamentação linguístico-filosófica da linguagem dirigida para toda a comunidade docente e não apenas para grupos de modo restrito. Por

³⁹ SCHNEWLY; DOLZ (2004) elaboraram um quadro-síntese representativo dos gêneros textuais e seus respectivos agrupamentos. Nesse quadro os autores especificam o que compreendem como afinidade entre os gêneros agrupados seguindo seus aspectos tipológicos.

⁴⁰ Nos cursos de Pedagogia, questões de linguagem não são, em boa parte dos casos, abordadas.

outro lado, consideramos que as teorias chegam às escolas de algum modo, mesmo que, em muitas situações, de forma distorcida, materializadas em práticas repetidas como receitas passadas de mão em mão sem o devido aprofundamento e sem a tomada de consciência, da parte dos docentes, das bases teóricas que direcionariam esta ou aquela ação pedagógica.

A esfera educacional é um espaço real de interação social e na interação o verbal e o extraverbal se interpenetram. A *situação extraverbal*, compreendida como a situação social – qualquer uma que organize um enunciado – e o auditório – presença dos participantes – são partes integrantes e constituintes da linguagem que constitui esse espaço cronotópico e é por ele constituída. Para Volochínov [Bakhtin] (2010), a relação entre o material semiótico e a ideologia se estabelece nas esferas da sociedade sendo o signo o lugar em que essa ideologia se manifesta. A linguagem, então, reflete e refrata determinadas construções ideológicas socialmente construídas, diretamente relacionadas ao horizonte dos falantes, ao “pertencimento dos falantes a uma mesma família, profissão, ou classe social, a algum grupo social e, finalmente, a uma mesma época, posto que todos os falantes são contemporâneos.” (VOLOCHÍNOV [BAKHTIN]; 2011 p. 158). Essas construções ideológicas, segundo Volochínov [Bakhtin] (2011), são “valorações subentendidas”. Para esse autor, “As valorações subentendidas aparecem então não como emoções individuais, senão como atos socialmente necessários e consequentes.” (VOLOCHÍNOV [BAKHTIN], 2011, p. 158).

As valorações construídas socialmente são parte constituinte da subjetividade do sujeito inserido em uma dada esfera, cujos enunciados estabelecem inter-relações entre língua e vida. Pelos enunciados concretos, cada escolha enunciativa representa a posição ativa do sujeito que enuncia perante seu objeto e interlocutor, estabelecendo-se, assim, relações de sentido possíveis entre sujeitos.

Conforme Bakhtin (2006, p. 320), “Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.” Podemos dizer que, na esfera educacional, enunciados alheios e próprios vivem em plena tensão. Neles as valorações explícitas ou subentendidas advêm da interação discursiva travada nos atos dialógicos peculiares dessa comunidade que é a educacional. Como exemplos, citamos as orientações teórico-metodológicas presentes nos documentos norteadores do ensino (fala oficial dos gestores), nas experiências

particulares da prática pedagógica, nos enunciados que ali se realizam e na historicidade das interações que constituem e particularizam essa esfera (o professor já foi aluno e se constituiu sujeito nessa relação interindividual). Ainda: essa relação dialógica, em um contexto histórico, social e ideológico de uma época, particulariza a esfera educacional e imprime formas de conduta à prática pedagógica.

Se voltarmos ao gráfico 3 e à tabela 4, acima apresentados, que retratam os aspectos da linguagem contemplados nas atividades promovidas pela ação pedagógica da professora e relacionarmos essas escolhas pedagógicas a enunciados que circula(ram) no espaço escolar, constataremos que tais enunciados advêm de atos dialógicos peculiares dessa esfera que imprimem formas de conduta à prática da professora, sujeito da pesquisa. É possível verificar isso no enunciado por ela proferido (em entrevista) que reflete e refrata valorações quando explica a opção metodológica e a fundamentação teórica que dá embasamento à sua prática, possivelmente adquiridas ainda em sua formação profissional inicial (graduação). Nas palavras da professora,

CENA III

[E – 18.07.2012]

P: Eu considero o curso que mais ajudou na minha prática foi um curso que eu fiz ainda durante a graduação, que foi um curso de produção textual. Que na verdade a gente chega na universidade também com essa defasagem que é um reflexo da educação que a gente teve tanto no ensino médio quanto no secundário [Ensino Fundamental]. E isso me ajudou a ter uma visão melhor de como que as crianças aprendem esse processo de escrita, tirar um pouco do medo deles de escrever e tirar um pouco essa dificuldade. Esse curso que eu fiz na faculdade era voltado pra mim, para que eu aprendesse a fazer uma produção textual, mas isso eu uso hoje com eles, tirando o medo deles na hora de escrever, não focando o erro da escrita e sim fazer com que eles produzam, com que eles escrevam o que eles estão pensando.

As palavras finais desse enunciado “fazer com que eles produzam, com que eles escrevam o que eles estão pensando” é condizente com a maioria dos comandos de produção textual presente no CPT, os quais prescrevem atividades de escrita dirigidas aos alunos apostando mais na imaginação de situações que pudessem motivar tal ação do que em vivências (de diferentes ordens) que pudessem, de certa

forma, contextualizar o ato da escrita deste ou daquele texto, neste ou naquele gênero. Enumeramos exemplos: proposta de escrita com base em títulos pré-construídos, em desenhos ou em trechos (fragmentos) de textos já publicados pelos quais era esperado que o aluno elaborasse um início ou um final (conforme demonstramos no gráfico 3 e na tabela 4), o que vem ao encontro da defesa da professora manifestada nas palavras finais do seu enunciado acima destacado. Este é um traço de compreensão da linguagem, como já vimos afirmando, pela tônica dos pressupostos filosófico-linguísticos da corrente do pensamento do *subjetivismo idealista*. Além desse forte traço de uma prática calcada no *subjetivismo idealista*, para além do que poderia se constituir apenas uma opção pessoal, supomos que tal situação provém do curso histórico do ensino da escrita no nosso país, nos espaços das salas de aula.

Se de um lado há repetitividade dos discursos que se realizam na historicidade das relações interativas da esfera educacional, há, por outro lado, um importante indício, quando observamos o conjunto das atitudes didáticas da professora, de participação de um movimento pessoal na tentativa de ruptura desse estado. Essa abertura para o novo ou a negação do que já é considerado “ultrapassado” diz respeito, sobretudo, ao uso de nomações que estão abrigadas em certas linhas teóricas contemporâneas como as que concebem a linguagem como interação social. Referimo-nos, neste momento, ao termo “produção textual” usado pela professora em seu discurso, negando, com isso, outros termos como “redação”, “narração”, “descrição” e “dissertação”. A nosso ver, são ecos de teorias que acabam alcançando os espaços da escola e o fazer pedagógico dessa professora – timidamente, é claro –, uma vez que o sentido do termo “produção textual” que poderia assinalar a posição de autoria do aluno, diz respeito apenas à produção escrita em sala de aula.

Enfatizamos, no entanto, que o real conhecimento das teses que sustentam cada teoria dará ao docente a faculdade de escolher conscientemente os rumos de sua ação pedagógica. Uma fundamentação teórica sólida e afinada com as pesquisas acadêmico-científicas condizentes com o espaço do ensino em pauta pode contribuir para mudanças necessárias não apenas no discurso, mas nos atos do professor e dos alunos. Furlanetto (2000) assim define este “estado”:

Todas as “iniciações” são difíceis, custosas e parecem revolver em nosso íntimo algo assentado que era o norte de nossa existência. A própria linguagem, que estabelece um mundo e a realidade que conseguimos abarcar, deve sofrer

modificação, porque uma a uma, palavras e expressões estão impregnadas de ressonâncias que apreendemos em cada troca. Esse é um motivo que fez com que se tentasse substituir, no contexto da escola, a palavra “redação” quando voltada para aquela atividade específica e desagradável de fazer alguma coisa com começo, meio e fim, sem fugir do tema e obedecendo às regras da norma prescritiva. A expressão sugerida foi “produção de textos”, que devia supor uma compreensão nova da própria textualidade. (FURLANETTO, 2000, p. 49).

Como destaca a autora, com a introdução do termo “produção textual” supõe-se ou pressupõe-se uma mudança na compreensão do que seja textualidade, todavia mesmo que a expressão “redação” não esteja presente nos comandos das atividades – (todas as atividades de escrita das crianças são chamadas de “produção textual”), tais comandos induzem as crianças a escrever “textos” ou “histórias” em que os aspectos da linguagem contemplados ficam circunscritos basicamente ao narrar ou ao relatar.

Ao assinalar a forte presença desses dois tipos de texto, o narrar e o relatar nas práticas de escrita desse 4º ano do Ensino Fundamental, não temos a intenção de negar sua importância nesse nível de ensino. O que questionamos é a repetição dessa prática sem questionamentos de ser esta uma necessidade de aprendizagem dos alunos ou ser este o conhecimento exclusivo para o ensino da escrita. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), o narrar e o relatar, são, respectivamente, capacidades de linguagem da cultura literária ficcional e da documentação e memorização das ações humanas. Portanto, são formas discursivas introdutórias que podem ser positivas para o processo de ensino e o necessário aprofundamento e avanço em sua complexidade à medida que o aluno também avance para outras etapas de formação. O que pomos em questão aqui é o cerceamento de outras possibilidades de conhecimento, sejam de “tipos de textos” ou de gêneros do discurso. Tomemos como exemplo o narrar como uma capacidade de linguagem (tipologia) comum a gêneros como *contos*, *lendas*, *fábulas*, entre outros. Tais gêneros fazem parte da narrativa ficcional e, por isso, mexem com a imaginação e a fantasia das crianças. Tornam-se, por isso, adequados à formação inicial de leitores e produtores de textos. Porém, o risco que se corre ao trabalhar apenas com gêneros desse agrupamento (dessa tipologia) é o de não promover uma progressão no que se refere à

apropriação das práticas de linguagem que fazem parte da escrita social extraescolar. Além disso, os *contos*, *lendas*, *fábulas*, entre outros, têm, evidentemente, uma dimensão comunicativa valiosa dentro da escola e também fora dela, e, portanto, não é seu aspecto tipológico (narrar) que deve ser o enfoque da produção dos discursos das crianças no espaço escolar, e sim a dimensão interativa que está subjacente à escolha da metodologia de ensino envolvendo gêneros do discurso.

No caso das aulas em análise, a professora trouxe propostas para a produção escrita, sem a indicação do gênero em ensino, se pretendia que seus alunos escrevessem um conto ou uma fábula, por exemplo. A orientação tinha comandos como: “conte uma história”, “escreva um texto, o que não corresponde à realidade da escrita na vida fora da escola em que outros e diferentes gêneros estão em circulação. Mesmo para a produção escrita “escolar”, não há definição do gênero, ou seja, não há a definição da produção de textos em *lendas*, em *fábulas* ou em *contos* (narrar), ou em *notícia* (relatar). Sendo assim, embora haja, na ação pedagógica da professora, a tentativa de evitar o uso do termo “redação”, adotando “produção textual”, permanece a didática que mantém frustrada a possibilidade de o aluno alçar outros conhecimentos de escrita, tais como os referentes aos processos interativos que a linguagem escrita promove, frustrando a expectativa do novo e da criação, pela insistência na “*atividade específica e desagradável de fazer alguma coisa com começo, meio e fim, sem fugir do tema*” (FURLANETTO, 2000, p. 49), mantendo certos rituais (históricos) de ensino da escrita. Insistir em ensinar a escrever sob esses parâmetros, torna os textos escritos das crianças “puros produtos escolares para os quais não há verdadeiras referências textuais exteriores” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, 55).

Consideramos que o desenvolvimento da linguagem escrita no contexto escolar precisa ter como ponto de partida a perspectiva da linguagem como processo de interação social e os gêneros do discurso como constituidores do processo de produção e do desenvolvimento da linguagem, tal como defende a teoria de Bakhtin (2006), para a qual há estágios de complexidade na constituição da linguagem humana que passam dos gêneros primários aos gêneros secundários. Esses estágios de complexidade se dão também dentro de um mesmo gênero dependendo das escolhas discursivas que a situação de comunicação irá exigir, e dos conhecimentos sobre a linguagem que o autor dos textos possui. É por essa razão que as produções escritas na escola precisam se aproximar daquilo que circula fora da escola, não só no que diz respeito às capacidades de linguagem que contemplem o narrar ou o relatar, mas

também o argumentar, o expor e o descrever ações (conforme agrupamento de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004), apoiados na teoria do interacionismo sociodiscursivo). Ancorados na teoria de Bakhtin e o Círculo, principalmente no conceito de gêneros do discurso, um grupo de estudiosos da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Michèle Noverraz (2004)), defende o interacionismo sociodiscursivo e propõe uma metodologia de ensino e aprendizagem da linguagem conhecida como SD (Sequência Didática). Diante da diversidade e do grande número de gêneros existentes, os estudiosos propõem que determinados gêneros sejam agrupados entre si para a realização da progressão metodológica da SD que consiste em um conjunto de atividades sequenciadas desenvolvidas em torno de um gênero (oral ou escrito), ou de um agrupamento de gêneros, visando, ao final da sequência, à produção escrita do gênero proposto. De acordo com essa teoria, o agrupamento de gêneros orienta-se pelo uso que os sujeitos fazem dos gêneros nas situações de comunicação, considerando, portanto o domínio social de comunicação, as capacidades de linguagem envolvidas e as tipologias textuais existentes. O ensino e aprendizagem da linguagem materna é o enfoque dessa teoria, que considera a linguagem em seus aspectos históricos e sociais, pressuposto tanto de Vigotski, na sua teoria histórico-cultural, quanto de Bakhtin nos seus estudos filosóficos sobre linguagem – a teoria do dialogismo. Tanto um autor como outro apontam para o valor do desenvolvimento das funções superiores e da formação da consciência dos sujeitos os quais dimensionam o sujeito situado em um tempo (histórico) e em um espaço (social). Nesse conjunto, a linguagem, complexo sistema semiótico, desempenha papel central na produção, compreensão e interpretação dos sistemas de comunicação social criados ao longo da história da atividade humana.

A ontogênese da linguagem que ocorre, segundo Vigotski (1982), durante o próprio desenvolvimento da criança (processo descrito pelo autor em “Pré-história do desenvolvimento da escrita”), novos saberes fundamentam-se em saberes construídos ao longo do desenvolvimento. Sendo a linguagem mediadora das relações humanas, possui ação recíproca ao ser propulsora da aprendizagem e desenvolver-se na e pela aprendizagem do próprio sujeito, da mesma forma que o nível de desenvolvimento do sujeito permite novas aprendizagens sobre a linguagem que provocam novas etapas no desenvolvimento desse sujeito.

O quarto ano de escolaridade é importante etapa para o desenvolvimento do conhecimento da linguagem escrita, já que novas aprendizagens nesse período consolidam as anteriores, e abrem-se outros desafios cognitivos (de conhecimento), portanto, o trabalho com a linguagem verbal nesse momento escolar deveria tanto promover a consolidação de conhecimentos de escrita (iniciado no período de alfabetização) quanto primar pelo fortalecimento de ações didáticas que visassem à formação do leitor literário ou do escritor de primeiros textos, já apresentando indícios de autoria. Nesse ano, a vivência de processos de produção discursiva tanto pode intensificar-se como estagnar-se, por isso, é desafio para o professor-formador o que é do porvir (consciência do devir). Um quarto ano de estudos é, pois, um momento importante da escolaridade da criança se considerarmos que cada fase de desenvolvimento percorrida pelo sujeito, na escola, direciona-o a uma nova etapa de aprendizagem e de desenvolvimento. Interpretando Vigotski (2010), podemos afirmar que esse período de escolaridade é caracterizado por uma apreensão ainda mais densa da linguagem escrita. Segundo o autor, aos nove ou dez anos de idade (que é a média de idade das crianças que frequentam um quarto ano do ensino fundamental) a criança apresenta condições para o desenvolvimento (intensificado) de sua capacidade de abstração e, por conseguinte, de sua capacidade de compreensão da linguagem verbal, pelo acesso a conhecimentos de escrita. Nas palavras do autor, “a linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído” (VIGOTSKI, 2010, p. 314). Considerando, pois, que uma criança que frequente um 4º ano do Ensino Fundamental tenha em torno de nove a dez anos, nesse ano, particularmente, estaria apresentando melhores e maiores condições psicológicas para compreender a especificidade de conceitos como os conceitos científicos.

Schneuwly (2004), baseando-se nas teses de Vigotski sobre desenvolvimento e de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, defende os gêneros como *instrumentos*, ou seja, *um meio de conhecimento* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 28). Na defesa de sua ideia o autor faz uma analogia entre a concepção Vigotskiana sobre os conceitos cotidianos e científicos (teoria do desenvolvimento) e os gêneros primários e secundários defendidos por Bakhtin (teoria dos gêneros do discurso). Nas palavras do autor,

Os gêneros e, mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança (é claro que aqui se colocam todo o problema do ensino e do desenvolvimento e o problema das interações sociais para a aprendizagem) e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento se torna instrumento de ação). Os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas. Como pensar mais precisamente essa complexificação? Pensamos poder fazê-lo reinterpretando a noção de gêneros secundários proposta por Bakhtin. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 30).

Entendendo, com fundamento em Bakhtin (2006), os gêneros primários como manifestações verbais mais espontâneas (os gêneros orais, por exemplo) e os gêneros secundários como comunicações verbais mais complexas, mais evoluídas (como os gêneros escritos) e com base nas discussões até aqui ocorridas, defendemos que o conhecimento dos gêneros orais (conceitos espontâneos) auxilia a promover o conhecimento dos gêneros escritos (conceitos científicos) e que o conhecimento de um gênero promove, de certa forma, o saber necessário a outro, sucessivamente. Porém, comungamos das idéias de Schneuwly e Dolz (2004) que, apoiados na teoria do sociointeracionismo discursivo, afirmam não ser automático esse processo, e, portanto, necessita da aprendizagem que leva ao desenvolvimento e à conquista da autonomia discursiva da criança que está no quarto ano de escolaridade. Dessa forma, a aprendizagem dos gêneros secundários (gêneros escritos/conceitos científicos) deve estar calcada nos conhecimentos que já se tem sobre os gêneros primários (gêneros orais/conceitos espontâneos) tendo como parâmetro da ação discursiva a finalidade, o destinatário, o conteúdo, a escolha do gênero, o estilo (elemento do gênero) e, também, a tipologia e as matrizes textuais da linguagem escrita como recursos linguístico-discursivos (um meio e não um fim). É aí que entra o ensino e as interações sociais.

Vigotski (2010) ao referir-se a essa temática analisa com clareza e precisão as diferenças entre a linguagem falada e a linguagem escrita, apontando as características de uma e de outra. Nas palavras do autor,

Isso se deve ao fato de que a linguagem escrita tem com a linguagem interior uma relação

diferente da linguagem falada. [...] Como na linguagem falada, em que a nossa sintaxe se torna predicativa naqueles casos em que o sujeito e os termos integrantes da oração a ele relacionados são conhecidos dos interlocutores, a linguagem interior, na qual o sujeito e a situação de conversação são sempre conhecidos do próprio ser pensante, é constituída quase que exclusivamente de predicados. [...] O contrário que acontece com a linguagem escrita: aqui a situação deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor, mas desenvolvida, e, por isso, o que se omite na linguagem falada deve necessariamente ser lembrado na escrita. Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro (VIGOTSKI, 2010, p.316-317).

Esse conhecimento sobre a linguagem escrita precisa ser apreendido pelas crianças para que leiam e escrevam, para que realizem a interação por meio da escrita em situações de produção ainda desconhecidas, como, por exemplo, a de direcionar sua escrita para um interlocutor definido, e, pelo fato deste estar ausente no momento da produção, conseguir tornar seu discurso compreensível, coerente e adaptado àquela situação de interlocução específica, provocando assim a contrapalavra (diálogo).

Para aprender e fazer o uso da linguagem escrita de forma que se torne compreensível ao outro (o interlocutor) é necessária a *tomada de consciência* sobre o conhecimento dessa linguagem, de suas características que, em vários pontos se diferenciam da linguagem oral, a *apreensão*, ou seja, o seu domínio. Este é o importante papel da escola. Sabemos que cabe à escola apresentar o conhecimento de forma adequada, aproveitando a capacidade de aprendizagem (abstração) para introduzir ou desenvolver o conceito da escrita naquilo que é a sua realidade concreta, a interação social e verbal (atividade humana situada).

A complexidade da escrita está em compreendê-la como atividade humana, ou seja, compreender a linguagem na natureza de sua formação: histórica, social e dialógica. Sendo assim, o conhecimento filosófico-linguístico-discursivo da linguagem precisa estar articulado ao conhecimento que circula na escola quando o assunto é o ensino e aprendizagem da escrita.

O fato de haver um “Caderno de Produção Textual” em separado do “Caderno de Português” reforça o entendimento segundo o qual o processo de conhecimento da linguagem verbal deve ocorrer de modo cindido: aulas de língua, ora com foco na estrutura gramatical e ora no texto escrito. Essa metodologia (se assim podemos denominá-la) põe em aproximação duas diferentes correntes de pensamento filosófico-linguístico, delineadas por (VOLOCHÍNOV [BAKHTIN], 2010) e aqui já apresentadas, quais sejam, o *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato* convivendo em disputa.

O próprio título do caderno, “Caderno de Produção Textual”, sugere uma pedagogia específica para a escrita. Há certa organização para essa proposição, pois um caderno serviria de apoio ao outro. Em um deles, o “Caderno de Português”, o aluno teria experiências de aprendizagem sobre a norma da língua e no outro, o de Produção Textual, o aluno “faria uso” desses conhecimentos. Analisando as propostas de produção escrita mais de perto, observamos que, mesmo nesse caderno, os aspectos discursivos não são os que ganham maior destaque. Isso significa dizer que a necessária “pedagogia da escrita” – expressão utilizada por Furlanetto (2000) na defesa da aprendizagem da escrita como um processo autônomo e complexo em comparação com a linguagem falada – apresenta-se fragilizada do ponto de vista metodológico. A autora, ao citar a “pedagogia da escrita” destaca que a escrita não é a simples transformação da fala em sinais gráficos e, portanto, o processo de passagem da linguagem interior para a linguagem escrita precisa ser pedagogicamente promovido no espaço escolar, passando de uma linguagem abreviada (linguagem interior) para uma linguagem de construção complexa (linguagem escrita). Os aspectos discursivos, então, deveriam receber destaque.

Na tentativa de suscitar novas reflexões sobre o desenvolvimento da escrita no 4º ano do Ensino Fundamental, analisaremos, abaixo, outros dados que contemplam tanto a ação didático-pedagógica quanto a aprendizagem e desenvolvimento das crianças diante do processo de produção escrita.

5.2 O QUE SE ESCRIVE E COMO SE ESCRIVE: AS RELAÇÕES INTERATIVAS QUE SE ESTABELECEM PELA ESCRITA

5.2.1 A ação pedagógica na aprendizagem da escrita

Vigotski (1982), conforme já expusemos, ao tratar da aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem escrita, descreveu

uma fase desse processo como “pré-história do desenvolvimento da escrita”. O início desse processo, na teoria desse autor, ocorre com a *internalização* como princípio da significação. O gesto de apontar utilizado por Vigotski como exemplo da internalização (da transformação de sinal em gesto pela participação do outro) fundamenta sua defesa sobre a importância da mediação na aprendizagem e desenvolvimento.

Para o autor, o gesto assim como o desenho, são os primeiros estágios de desenvolvimento da escrita. Utilizando-se desse exemplo, Vigotski, além de explicar o processo de internalização defende, também, a significação como produção de signos e sentidos e a mediação como fundamental para o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Para essa abordagem, o homem é sujeito sócio-histórico que reflete sobre a realidade objetiva na interação com os outros. É nessa interação que a mediação do signo, como instrumento psicológico, adquire sentido no desenvolvimento humano. Para Smolka (2000), interpretando Vigotski,

Não se pode compreender [o] processo de formação e funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter) relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros. (SMOLKA, 2000, p. 31)

O exemplo de internalização utilizado por Vigotski para a defesa do processo de desenvolvimento traz à tona a necessidade da mediação para a apropriação da linguagem. Smolka (2000), ao discutir alguns conceitos da teoria de Vigotski, assim defende o conceito de internalização:

Podemos identificar *internalização* como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como *incorporação* da cultura, como *domínio* dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar

com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista. (SMOLKA, 2000, p. 28).

Em relação ao conceito de *apropriação* Smolka (2000) assim o define:

muitas tensões se instalam nas várias possibilidades de significação (e modos) de *apropriação*: tornar próprio, de si mesmo; atribuir pertença ou propriedade; assumir; tornar adequado, pertinente; desenvolver capacidades e meios (instrumentos, modos) de ação, de produção. (SMOLKA, 2000, p. 36).

O conceito de escrita, como qualquer outro conceito científico, só é realmente adquirido pela criança quando ela pode fazer ou sabe fazer com base nesse conceito, portanto, quando o tornou próprio e assim é capaz de desenvolver capacidades e modos de ação, de produção, conforme entende Smolka, acima. Isso atesta o desenvolvimento e a aprendizagem. Friedrich (2012, p. 114), interpretando Vigotski, discute a ocorrência da aprendizagem e do desenvolvimento pela mediação da seguinte forma:

o conhecimento não é dado nem adquirido, ele é mostrado, acentuado, demonstrado pelo professor e, a partir dessas operações, ele é construído pela criança. A criança constrói o que não pode ser expresso diretamente por essas operações, mas que é, no entanto visado por elas. (FRIEDRICH, 2012, p.114).

O entrecruzamento das aprendizagens com o desenvolvimento é o que possibilita o “saber fazer” e o “poder fazer”. Mas, ao que parece com base nesta investigação, a ação pedagógica para a formação do conceito de escrita necessário ao 4º ano do Ensino Fundamental e as atividades escolares de aprendizagem sobre a linguagem selecionadas para essa etapa de escolaridade não alcançam efetivamente os alunos deste 4º ano e não os direcionam ao esperado desenvolvimento.

Vimos, nas duas seções anteriores, cenas representativas do cotidiano escolar sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, registradas no material para uso na disciplina de Português as quais apontavam as escolhas da prática pedagógica que punham em destaque aspectos da gramática normativa ou o uso de textos sem ênfase aos aspectos discursivos, mesmo quando a atividade era realizada no CPT. Já no CP

ficou o registro de exercícios escolares “em que estão em jogo somente questões de segmentação, descoberta de traços categoriais, classificações e nomenclaturas” (FRANCHI, 2006, p. 100). Segundo esse autor, é importante que a escola permita à criança a prática da diversidade dos fatos gramaticais de sua língua e por meio de atividades epilinguísticas⁴¹, ou seja, operando sobre a própria linguagem, a criança compare as expressões, as transforme e experimente novos modos de construção, enfim, revista as formas linguísticas de novas significações. Ainda, para o autor, é preciso conceber a gramática de um modo diferente: como um saber linguístico e histórico que constitui a práxis social e nela se constitui. Concebendo assim a gramática, a atividade pedagógica pressupõe por parte dos sujeitos, participação, contribuição e crítica. Uma atividade epilinguística intensa, provocada e estimulada pelo professor, cria condições para o desenvolvimento do conhecimento da sintaxe da língua pelos alunos, pela reflexão que os alunos fazem (não de modo sistemático) e trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns (FRANCHI, 2006, p. 97-98).

Sabemos que a aprendizagem da escrita na escola tem sido encaminhada fortemente pelo ensino de questões da língua (gramática normativa), valorizando sobremaneira o registro da variedade padrão. Ora, se o principal objetivo da escola é ensinar a escrita,⁴² tal propósito ao menos deve ser cumprido de forma que se conceda prioridade à aprendizagem. Para tanto, o compromisso da atividade pedagógica precisa ser com a participação, a contribuição, a crítica recíproca, a escolha, a abertura a outras variedades linguístico-dialetais, como defende Franchi (2006).

No entanto, como apresentamos nas seções anteriores (tabela 3) a ortografia ocupa a maior parte das atividades propostas quando a

⁴¹ Atividades epilinguísticas contrariam a concepção de língua já constituída. Visam, portanto, aumentar a interferência dos sujeitos sobre essa língua. As atividades pedagógicas epilinguísticas oportunizam questionamentos do próprio aluno sobre a linguagem, ou seja, promovem ações do sujeito com a própria linguagem.

⁴² Pelos limites deste trabalho, não nos deteremos às questões da variação linguística e possibilidades de introduzi-las no ensino da língua portuguesa e sua aprendizagem. Porém, defendemos o estudo das variações linguísticas e suas possibilidades de representação na escrita como sendo um dos conhecimentos de linguagem próprios do trabalho escolar no campo da língua portuguesa.

gramática é eleita para as relações de ensino e aprendizagem dessas crianças do quarto ano, o que vai ao encontro do que afirma Possenti (1996, p. 81): “na escola, seguramente, os erros de ortografia ocupam uma grande parte do tempo e das energias do professor”.

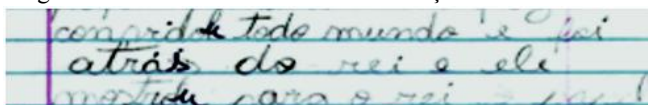
Nessa obra, mais adiante, o autor lembra que ao aluno é proposta a aprendizagem da linguagem escrita padrão. Com isso podem ocorrer dois tipos de situação as quais, Possenti, chama de “erros escolares”: o primeiro, acreditar que para os erros ortográficos ou gramaticais dos alunos há uma correção imediata, os quais podem ser eliminados por exercícios de repetição; e o segundo, por se tratar da aprendizagem de uma nova variedade para o aluno, é possível que este formule hipóteses inadequadas as quais ficam apenas na correção, uma vez que não é estimulado o uso em situações de comunicação. Tais hipóteses deveriam se tornar aliadas na aprendizagem. (POSSENTI, 1999, p. 86-87).

Exemplos representativos dessas situações encontramos nos registros dos cadernos (CP e CPT – principal *corpus* de pesquisa) de duas das quatro crianças. Estas apresentaram dificuldade em registrar *l* ou *u* no final da última sílaba da palavra. Destacamos essa dificuldade em fragmentos⁴³ de escrita da aluna L (AL) e da aluna E (AE).

AL: [CPT – 20.03.2012]

*Fragmento1*⁴⁴

Figura 8: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”



Fonte: *corpus* da pesquisa

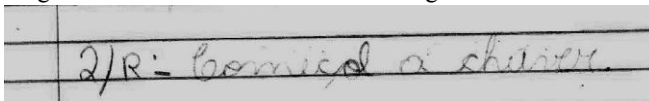
⁴³ Na transcrição dos fragmentos, mantivemos exatamente como o aluno escreveu, sem a posterior intervenção pela correção da professora.

⁴⁴ Transcrição: (*fragmento1*) **AL:** [CPT – 3.03.2012]/[...]convidoltodo mundo e foi atrais do rei e ele mostrol para o rei o papel [...]

AL: [CP – 24.04.2012]

*Fragmento2*⁴⁵

Figura 9: Fragmento retirado do “Caderno de Português”

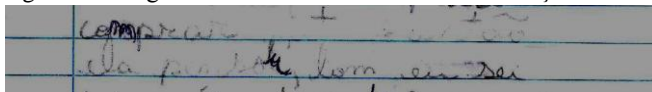


Fonte: *corpus* da pesquisa

AEd: [CPT – 3.03.2012]

*Fragmento3*⁴⁶

Figura 10: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”



Fonte: *corpus* da pesquisa

AEd: [CPT – 3.03.2012]

*Fragmento4*⁴⁷

Figura 11: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”

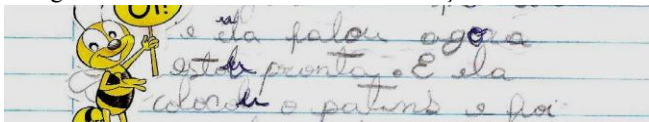


Fonte: *corpus* da pesquisa

AEd: [CPT – 3.03.2012]

*Fragmento 5*⁴⁸

Figura 12: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”



Fonte: *corpus* da pesquisa

⁴⁵Transcrição: (*fragmento 2*) **AL:** [CPT – 3.03.2012]/Começol a chover.

⁴⁶Transcrição: (*fragmento 3*) **AE:** [CPT – 3.03.2012]/Então ela começol a vender. [...]

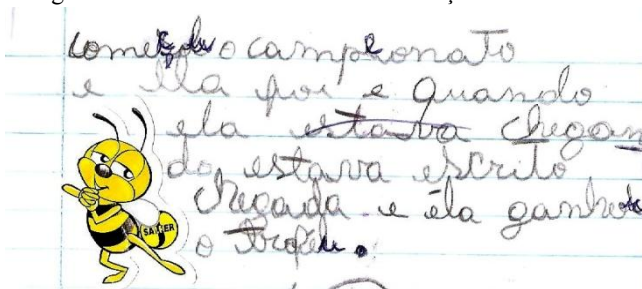
⁴⁷Transcrição: (*fragmento 4*) **AEd:** [CPT – 3.03.2012]/[...] então ela pensol, bom eu sei [...]

⁴⁸Transcrição: (*fragmento 5*) **AEd:** [CPT – 3.03.2012]/[...] e ela falou agora estol pronta. E ela colocol o patins e foi[...]

AEd: [CPT – 3.03.2012]

*Fragmento 6*⁴⁹

Figura 13: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”

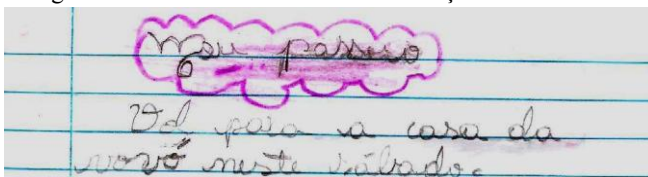


Fonte: *corpus* da pesquisa

AEd: [CPT – 9.04.2012]

*Fragmento 7*⁵⁰

Figura 14: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”

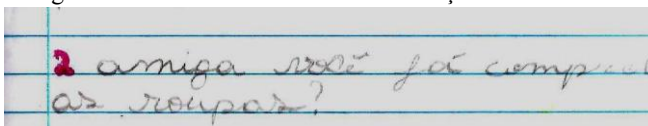


Fonte: *corpus* da pesquisa

AEd: [CPT – 9.04.2012]

*Fragmento 8*⁵¹

Figura 15: Fragmento retirado do “Caderno de Produção Textual”



Fonte: *corpus* da pesquisa

⁴⁹Transcrição: (*fragmento 6*) **AEd:** [CPT – 3.03.2012]/[...] /Começo o campeonato [...] e ela ganhou o troféu.

⁵⁰Transcrição: (*fragmento 7*) **AEd:** [CP – 9.04.2012] (*cópia do quadro*)/Meu passeio/Vol para a casa da vovó neste sábado [...]

⁵¹Transcrição: (*fragmento 8*) **AEd:** [CP – 9.04.2012]/Amiga você já comprou as roupas?

Segundo Possenti,

A dificuldade de escolher entre *l* e *u* no final da sílaba tem a ver com as variações geográficas ou sociais na pronúncia. Para a grande maioria dos brasileiros, não há qualquer diferença entre o som que se escreve com *l* no final da sílaba e o *u* de “pausa”; as palavras “alto” e “auto” não diferem na pronúncia. Pode-se, portanto, esperar que, na aquisição da escrita, sejam numerosas as trocas de *l* por *u* e, por hipercorreção, de *u* por *l*. Esse tipo de erro decorre provavelmente do fato de que o aluno espera – até como consequência dos métodos de alfabetização – que haja uma correspondência confiável entre som e letra (POSSENTI, 1996, p. 81-82).

Essa “correspondência confiável” entre letra e som esperada pelos estudantes em fase de alfabetização – e até mesmo os recém-alfabetizados, como os estudantes do 4º no do Ensino Fundamental – é chamada pelos linguistas de relação biunívoca⁵². Algumas letras do alfabeto mantêm essa relação biunívoca entre fonemas e letras, porém, em São José e nas proximidades (Grande Florianópolis) isso não ocorre, por exemplo, com a letra *l*. Essa letra é pronunciada com som de consoante quando está diante de vogais (*lata*) – regra da língua portuguesa e aplicada em todas as regiões do país –, porém nessa região de Santa Catarina, como em várias outras regiões do próprio estado e do país, em posição final de sílaba a pronúncia do *l* se iguala à pronúncia da letra *u* (*troféu/papel*). Isso faz com que o recém-alfabetizado construa hipóteses que o levem ao “erro” marcando com *l* o final das sílabas, até mesmo quando estas deveriam ser marcadas com *u* (como as desinências dos verbos que indicam a 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo. Ex.: *ganhou/ganhol*, *começou/começol*, *comprou/comprol*, *descobriu/descobril*). Apoiado nessa hipótese, o estudante pode partir para o processo de hipercorreção – como afirma Possenti – com numerosas trocas de *l* por *u* e de *u* por *l*. Dos dados que coletamos, podemos citar exemplos: *Começol o campeonato ... e ela ganhol o trofel* (AEd).

⁵²“Chama-se de correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde apenas a um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos em ambas as direções.” (LEMLE, 2003, p.17).

Calil (2007) ao discorrer sobre o fenômeno da homonímia⁵³ e seu funcionamento, trata da relação entre as formas *u* e *l* como homofonia

que produz uma certa fragilidade no sistema ortográfico que tanto pode levar à escrita de palavras cujas formas ortográficas não existem na língua, como por exemplo, ‘aprendeL’ ou ‘jornaU’, quanto pode produzir problemas de ordem semântica, como por exemplo, ‘maU’ e ‘maL’, o que a rigor não seria um erro ortográfico. (CALIL, 2007, p. 85).

Ainda segundo Calil (2007), tais equívocos cometidos pelos estudantes são apontados e analisados por vários pesquisadores, e a incidência destes (os equívocos) dependerá da maior ou menor propriedade da escrita desses estudantes, adquirida no processo de aquisição e aprendizagem das regularidades do sistema ortográfico. Tais análises apontam para “falta de conhecimento”, “falha na memória” ou, por outro lado, o “excesso de conhecimento” em que, segundo o autor, “o aluno já saberia uma regra, procurando aplicá-la e generalizá-la a outros contextos linguísticos” (CALIL, 2007, p. 76).

Se a atividade de ortografia visa resolver essa dificuldade apresentada pelas crianças há que cuidar para não cair no equívoco chamado por Possenti (1996) de “erros escolares” que se manifestam por meio de exercícios propostos pelo professor apenas de correção, e pela desconsideração total, por parte dele, das hipóteses formuladas pelos alunos. As hipóteses formuladas pelos alunos tornam-se aliadas do processo de ensino e aprendizagem quando há, por parte da escola, a concepção de sujeito que reflete sobre o objeto. Tendo, portanto, como base, pressupostos que consideram a relação intersubjetiva e a aprendizagem da língua em seu funcionamento linguístico-discursivo, o fazer pedagógico não se basearia somente na explicação dos equívocos cometidos pelos alunos, mas na relação estabelecida entre o sujeito e o objeto-língua em que esse último, por não ser um sistema fechado em

⁵³ Para a análise da homonímia, o autor toma emprestado os conceitos de Lyons (1987) e Câmara Jr. (1978): “a homonímia seria a relação entre lexemas diferentes, mas ‘com uma forma igual’ (Lyons, 1987:142) ou a ‘a propriedade de duas ou mais formas, inteiramente distintas pela significação ou função, terem a mesma estrutura fonológica, os mesmos fonemas, dispostas na mesma ordem e subordinadas ao mesmo tipo de acentuação’ (CÂMARA JR. 1978: 139)” (CALIL, 2007, p. 68).

seu funcionamento linguístico-discursivo, atualiza-se constantemente nas relações intersubjetivas.

Retornemos às crianças L e Ed. Mesmo realizando o registro escrito das palavras da forma como foi apresentada acima, a elas não foi dada a oportunidade de reflexão sobre a língua, apenas correção e reescrita das palavras de forma correta (exercício de memorização gráfica).

Dentre as onze atividades de ortografia propostas no “Caderno de Português” uma delas foi direcionada para o som do *l* e sua possível correspondência com o som da letra *u*. Porém sem contemplar as situações de uso e de maior dificuldade para os alunos que apresentavam esse tipo de escrita (o uso do *u* em lugar de *l*), de forma a evitar o registro escrito fora da norma padrão ora em ensino.

Segue a atividade ortográfica proposta aos alunos pela docente e que contempla ocorrências de uso da letra *l* e da letra *u* nas palavras de um poema.

Figura 16: Atividade ortográfica proposta no “Caderno de Português”.

APLICAÇÃO ORTOGRÁFICA

1 Releia este trecho do texto:

Eu queria ser de circo. Ai, que vida original! Trabalhar todas as noites, divertindo o pessoal.	Os aplausos da platéia, toda aquela vibração, sempre novas gargalhadas, sempre mais animação!
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------

a) Identifique no texto as palavras que terminam com a letra **l** e escreva-as no caderno.

b) Escreva as palavras que têm a letra **l** junto com outra consoante.

c) Escreva a palavra que tem a letra **l** entre vogais.

2 Qual o caminho que pode levar as crianças ao circo?

A

- platéia
- público
- floco
- aquele
- plano
- magica
- placa
- globo
- problema
- praça
- brinco
- lenço

B

- original
- Brasil
- pessoal
- potrónal
- legal
- vara
- voltou
- calção
- algodão
- alfinete
- calça
- palco

Fonte: *corpus* da pesquisa

Ora, se o propósito da ação pedagógica é dar ênfase a aspectos linguísticos necessários às aprendizagens que esse momento escolar (4º ano) exige, ou consolidar algumas aprendizagens efetivadas no período de alfabetização, há, ao menos, que se fazer um diagnóstico da dificuldade apresentada na escrita das crianças, para uma possível abordagem dessa convenção linguística socialmente constituída, atuando pontualmente sobre a dificuldade em pauta, com propostas de atividades de pesquisa (em jornais ou revistas) de palavras nas quais haja a correspondência do *l* com o som do *u* (final de sílaba/depois de vogais), *l* com som de *l* (início de sílaba/antes de vogais) e *u* com som de *u* (início de sílaba e final de sílaba/depois de outra vogal). A observação do que há de comum nas palavras cuja ocorrência é frequente, promoveria a aprendizagem necessária. A verificação dessa última correspondência eliminaria a hipótese de que as palavras que indicam ação passada (verbos na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, tais como ganhou, comprou, descobriu) possam ser registradas com *l*, pois a ocorrência do uso do *l*, nessa situação é nula.

Esse momento de ensino-aprendizagem precisa ocorrer de forma mediada em que o professor se põe entre o sujeito que aprende e o objeto da aprendizagem de modo que a aprendizagem se sobreponha ao ensino, direcionando o aluno ao consequente desenvolvimento do conhecimento da escrita.

Observamos que ao longo das aulas ministradas, no conjunto das ações pedagógicas da professora, sujeito de nossa pesquisa, houve certa tendência à busca dos erros dos alunos, enfatizando o que o aluno não dominava, segundo o olhar do mestre, sem comentários observáveis de elogios ao que já era do domínio do aluno.

Furlanetto (2011) manifesta-se sobre essa prática pedagógica da seguinte maneira:

Como professores, podemos ser tentados a “caçar erros”, como se isso fosse um jogo. A função do olho que persegue erros de caráter linguístico – os mais visíveis – acaba minimizando aspectos importantes da produção escrita (atributos textuais), ou eles deixem de ser percebidos não pesando na avaliação. O fato de o texto escrito ser visualizado mostra nele, primeiramente, a forma da letra, a distribuição dos parágrafos na página, a pontuação. E nós olhamos “como algo que deve conduzir-se segundo uma estética.” (FURLANETTO, 2011, p. 58).

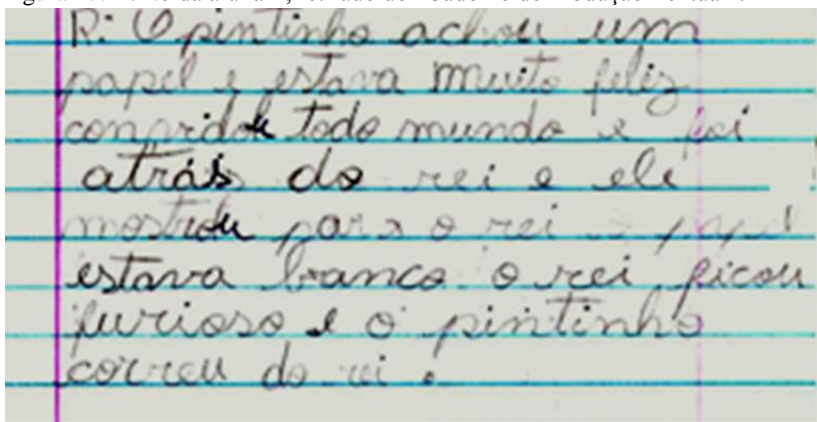
Afora os momentos de dedicação à língua em sua constituição apenas linguística – que, nota-se, ser um trabalho possível e necessário desde que oportunize ao aluno momentos de reflexão sobre sua dimensão gramatical e notacional, conforme já expusemos –, deparamo-nos também, em nossa análise, com uma prática pedagógica que olha para o texto em sua constituição meramente linguístico-textual, minimizando, como expõe Furlanetto, aspectos importantes da produção escrita referentes a atributos do texto como discurso. Nesse caso, o ensino do texto com objetivos de aprendizagem da gramática normativa é mais pretexto para esse fim (FURLANETTO, 2011, p. 47).

No texto da aluna L, por exemplo – que é uma das respostas ao questionário sobre a leitura de um livro realizada pela criança, ou seja, é parte de um fichamento de leitura – há ocorrências de uso das letras *u* e *l*, ambas representando o mesmo fonema. Ele sofreu intervenção da professora apenas nesse aspecto da ortografia. Não houve quaisquer observações de cunho discursivo da palavra dita pela aluna.

AL: [CPT – 20.03.2012]

*Enunciado completo*⁵⁴

Figura 17: Texto da aluna L, retirado do “Caderno de Produção Textual”.



Fonte: *corpus* da pesquisa

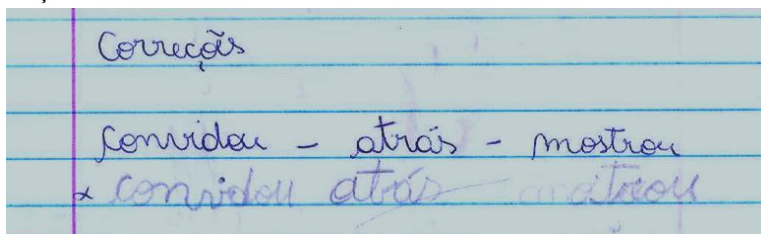
⁵⁴ Transcrição: (*Enunciado completo*)/ **AL: [CPT – 20.03.2012]**/O pintinho achou um papel e estava muito feliz/convidou todo mundo e foi/atrás do rei e ele/mostrou para o rei o papel/estava branco o rei ficou/furioso e o pintinho/correu do rei.

Nota-se, pela figura 15, que a professora fez intervenção apenas ortográfica no texto da aluna, alterando as palavras “convidol”, “atrais” e “mostrol”.

Vejamos a tarefa de reescrita das palavras após a intervenção da professora no mesmo texto:

[CPT – 10.04.2012]

Figura 18: Correção de palavras proposta à aluna L, constante no “Caderno de Produção Textual”.



Fonte: *corpus* da pesquisa

Como se constata, a professora interveio apenas em questões de ordem da língua como sistema, e, mesmo assim, não esgotando todas as possibilidades de “caça aos erros”. As razões, desconhecemos.

Consideramos que o emprego dos recursos linguísticos necessários à construção de enunciados, suas adequações de uso e destinatários devam ser levados em conta e aprendidos na escola, todavia, não às custas da omissão do conhecimento discursivo do ato de dizer.

5.2.2 Nas práticas de escrita há o outro disposto à escuta?

Vimos na tabela 6 especialmente as constantes no caderno de Produção Textual, que há cinco atividades dedicadas à elaboração de fichas de leitura. Poderíamos dizer que neste caso essas atividades se voltam para o aspecto discursivo da linguagem. Apesar de ser uma prática cristalizada no espaço escolar – como foi a “redação” e hoje a “produção textual” – a “ficha de leitura” é uma das atividades produzidas pelos estudantes deste quarto ano que, dentre as atividades com textos registradas no CPT, podemos arriscar, foi uma das que mais contemplou a dimensão discursiva da linguagem verbal, pois desafiou os alunos a escreverem recontos das narrativas lidas.

A atividade consistiu na leitura de um livro de literatura que faz parte do acervo pré-selecionado pela professora e guardado no armário

que fica na sala de aula, ao qual só a professora tem acesso. Em um determinado dia da semana, a professora retira os livros do armário e passa de mesa em mesa para que cada criança escolha um título que ainda não tenha sido lido. A criança fica em posse do livro escolhido pelo período de uma semana e, com data marcada, elabora uma ficha de leitura. O livro torna-se assim objeto de um fichamento de leitura. Esse fichamento consiste em as crianças responderem a algumas questões por escrito no CPT. No caso em exemplo, o reconto (resumo), como é denominado pela professora, teve como comando “Conte com suas palavras a história que você leu”. Esta é uma das questões solicitadas nessa atividade, e dentre outras questões propostas é a que mais contempla a dimensão discursiva da linguagem, como acima dissemos. Apesar de o fichamento ser um gênero utilizado sobremaneira no âmbito escolar para verificação de tarefa cumprida ou não pelo aluno (leitura do livro), essa atividade se relaciona com outros gêneros como, por exemplo, o resumo, a sinopse de um livro ou filme. Schneuwly e Dolz (2004) defendem o resumo como a reconstrução da lógica enunciativa de um texto e o apontam como produção que implica “um trabalho complexo sobre os textos com vistas a um objetivo e a um destinatário – definido aqui pelo contrato escolar –, trabalho que deixa traços linguísticos específicos no texto” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 88).

O que podemos destacar nessa atividade, como positivo, é a possível e provável afinidade que pode ser construída entre o aluno e o tema em estudo, pois o aluno lê o livro para escrever sobre ele. Por se tratar da escrita sobre o livro lido, os alunos têm ao menos “o que dizer” e para quem (ainda que seja para a professora – tarefa escolar). Percebe-se que apesar de atender a uns poucos elementos das condições de produção do ato da leitura e da escrita, já anima os alunos para a escrita de fichamentos de outra natureza, para a “produção textual”.

A atividade de fichamento, proposta para esse quarto ano, caracteriza-se por possuir um roteiro contendo seis perguntas, o qual é seguido pelo aluno passo a passo. As perguntas são:

- 1) *Qual o nome do livro que você leu?*
- 2) *Qual o nome do autor do livro?*
- 3) *Quais os personagens do livro?*
- 4) *Onde se passa a história?*
- 5) *Conte com suas palavras a história que você leu.*
- 6) *Faça um desenho para ilustrar o que você leu.*

Durante o ano letivo, concentrando-se mais no primeiro semestre, foram realizadas cinco atividades dessa natureza, particularmente nos

dias 12/03, 20/03, 16/04, 12/06 e 15/08. Mas, essa proposta de escrita, apesar de possibilitar o diálogo entre autores (obra lida) e leitores, alunos (registro escrito de suas impressões como interlocutores de um texto escrito) e professor (a compreensão da leitura dos alunos), de modo modesto, é certo, não era posta em prática com regularidade.

A proposição de ações de ensino para a aprendizagem da escrita por meio da leitura-fichamento foi uma decisão positiva, porém reduzir essa ação a uma norma (sempre as mesmas perguntas) arranha a possibilidade de apreensão da comunicação social humana; arranha a possibilidade de diálogo entre *eu* e *outro*.

Momentos de interação na e pela linguagem necessitam ocupar o espaço e tempo escolar, precisam ser considerados na pedagogia da língua escrita. É pelas interações sociais, pelo modo de se relacionar com o(s) outro(s) que se pode compreender modos de ser e de agir dos sujeitos.

Vigotski (2010) expõe que a constituição da consciência e a apreensão (internalização; sentido) do mundo pelo sujeito são processos que se constroem de forma situada social e historicamente na sociedade, sendo a linguagem (signo) o instrumento semiótico primaz para que as situações vividas cheguem à consciência individual. Nas palavras de Vigotski (1981), “Na esfera da sua própria privacidade, os seres humanos retêm a função da interação social” (VIGOTSKI, apud SMOLKA, 2000, p. 37).

Segundo Bakhtin e participantes do seu Círculo, o pensamento não existe fora do social. A consciência do sujeito é um fato social, é, portanto, constituída social e historicamente nas relações sociais.

Assim, compreendemos que as formulações singulares desenvolvidas nas interações com os textos e com cada manifestação discursiva oral na aula, desencadeiam operações intelectuais que se desenvolvem gradativamente, adquirindo profundidade e complexidade de acordo com as contribuições que o meio social de que o sujeito participa pode oferecer. As atividades interacionais necessitam, pois, serem valoradas no contexto de ensino e da aprendizagem e voltadas para o sentido dos atos.

No caso do ambiente de aula, o envolvimento do aluno no acontecimento discursivo nem sempre é convocado pela professora ou pelas crianças entre si. Na situação de aprendizagem da escrita mediante fichamentos de leitura, diríamos que, ao responder o roteiro de escrita voltando-se apenas às informações que circundam o livro lido, limita-se a compreensão pelo aluno, da palavra do outro, a do autor porque os sentidos ficam contidos e a compreensão maculada.

Não presenciamos em nossos registros (observação, diário de campo e gravação) nenhum momento de conversa (diálogo) sobre o livro lido (impressões, gostos, debate sobre o tema etc.). Isso implica dizer que o registro escrito do CPT é mesmo o início e fim desse acontecimento de leitura-fichada e a significação e o sentido que poderiam ser explorados, são, realmente, colocados à espera, uma longa espera que não se concretiza no 4º ano do Ensino Fundamental, ao menos nesse quarto ano, alvo de nossa investigação.

Sabemos que há relações imbricadas entre aprendizagem e desenvolvimento, já explicitadas por Vigotski (2010), e mais: são as aprendizagens significativas que provocam o desenvolvimento. As perguntas elaboradas à espera da resposta escrita das crianças, se desafiadoras, poderiam provocar o aluno para o conhecimento, para o desenvolvimento: perguntas que gerassem reflexão para respostas de alguém, em cujo horizonte de fala houvesse um outro disposto à escuta.

Em uma entrevista nossa (em tom de conversa) com uma das crianças sobre o livro lido, foi possível desafiá-la, indagando-a sobre sentidos do texto lido:

Cena IV

[E - 22.06.2012]

[...]

01 E: Então tá. Então vamos ao livrinho? Tu me contas a história que tu leste? Tu leste foi essa semana?

02 AD: *É eu deixei lá em casa, eu tinha me esquecido de trazer pra escola aí eu fiquei lendo, por causa que não tinha mais nenhum livro, aí eu fiquei lendo ele.*

03 E: Tu leste duas vezes, então?

04 AD: *Eu acho que li umas três.*

05 E: Nossa, então tu “vai” saber contar bem a história pra mim. Será?

06 AD: *Esse livrinho diz que tinha um castelo, né? Aí o rei queria uma filha pro príncipe, bem delicada. Aí eles pegaram todas as mulheres que tinham na cidade daí pra ver quem era a mais delicada. Aí eles botaram três colchões, vinte cobertores e um lençol de seda por cima. Aí elas deitaram, nenhuma sentiu a ervilhinha. Elas falaram que dormiram como um anjo. Daí depois veio uma menina, ela era pobre e morava no sertão. Aí ela deitou e no outro dia ela disse que tinha dormido muito mal porque sentiu uma coisa espetando ela. Daí o príncipe viu que ela era a mais delicada de todas. E o príncipe perguntou se ela queria casar com ele. Aí ela disse que não porque ela já amava outro. Daí deu.*

07 E: **D, se tu deitasses em cima de uma ervilhinha tu sentirias?**

08 AD: *Eu acho que não.*

09 E: **Eu acho que eu também não. Por que será que o príncipe queria uma moça delicada pra casar? O que tu achas?**

10 AD: *Porque ele não gostava de mulher madura, que nada, assim, machuque elas.*

11 E: **E tu achas que é importante a mulher ser delicada?**

12 AD: *Eu acho que não, eu acho que tem que ter sentimento, eu acho que tem que ser legal... tem que ser legal. Não adianta ela ser magra, gorda, branca. É o jeito que ela é.*

O “resumo” dessa criança se diferenciaria daqueles efetuados via fichamentos. Há uma diferença entre os tipos de questões propostas em fichas dessa natureza e quando se está realmente interessado em saber o que a criança tem a nos dizer sobre o que leu e sobre a repercussão que a leitura teve para si. Estabelecemos esse diálogo⁵⁵ apenas com uma criança porque a situação de comunicação assim permitiu, mas defendemos que esse interesse nas respostas do aluno deve ser uma prática de ensino coletivo.

As nossas três últimas perguntas (turnos 7, 9 e 11) realizadas em conversa pessoal com a estudante ampliaram um pouco mais a possibilidade de busca ou atribuição de sentido no/ao texto lido. Demonstramos interesse na opinião da leitora-aluna, mais do que em argui-la para conferir se houve ou não o cumprimento de uma tarefa passada de antemão. Essa relação de sentidos que nos abarca (pesquisadora e aluna) constitui-se em realidade discursiva, cada uma de nós ocupando posição peculiar no diálogo, no espaço e no tempo da escola. As perguntas instigadoras de reflexão elaboradas são de alguém que está interessada pela palavra do outro, como já comentamos, mas também de alguém que, pelas perguntas, instiga sentidos da leitora-aluna expressas em resposta às indagações.

As atividades de “ficha de leitura” poderiam transformar-se em atividades interacionais (dialógicas) fazendo uso da linguagem escrita de modo que permitissem ir muito além das perguntas circulares que foram formuladas pela professora, alcançando outros sentidos e significados. A atividade de fichamento (perguntas sobre leituras feitas pelos alunos e dentre elas a solicitação de escrita de um resumo) encaminhada pela

⁵⁵ O modo com que dialogamos com a aluna não tem caráter de ser exemplo de ação, mas apenas afirmar a interação verbal como possibilidade de geração de sentidos.

professora, se ocorresse de forma interacional – em que as perguntas (a qualidade delas) implicasse na eficácia da escrita do resumo – além de “*reconstruir a lógica enunciativa*” – como defendem Schneuwly; Dolz (2004) ao reinterpretarem o resumo como um gênero escolar – estabeleceria a relação *eu x outro*, principal motivação para o uso da palavra. Assim, a sala de aula seria o espaço para a linguagem como acontecimento em que a interlocução entre o aluno leitor e os ouvintes do seu relato (alunos/colegas) promoveria, por meio da interação, a busca e a atribuição de sentidos à história lida, posicionando-se em uma atitude ativa diante da palavra, pois, “compreender exige atitude ativa e implica a possibilidade de uma resposta; para compreender, buscamos pistas, que ficam disponíveis, mas para construir sentido temos de nos envolver no acontecimento discursivo.” (FURLANETTO, 2011, p.50).

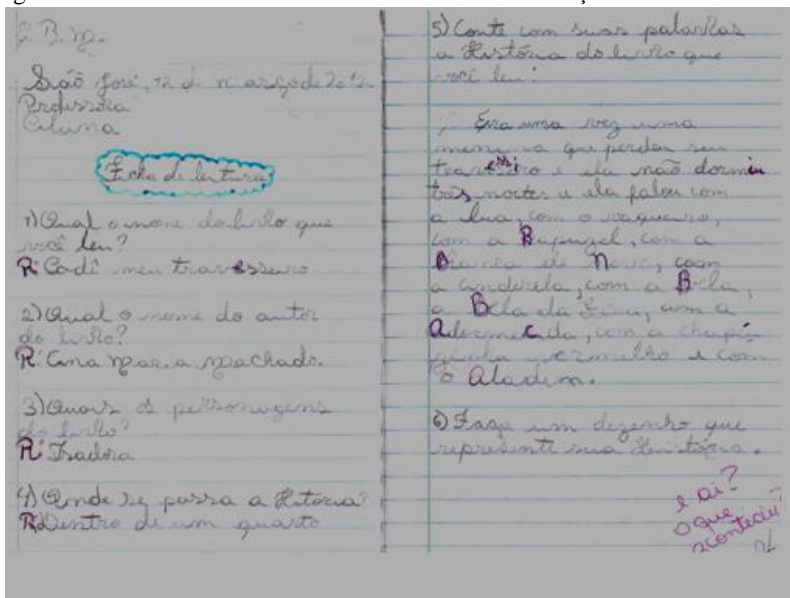
Apesar de não termos, em nossos registros de pesquisa, nenhum momento de conversa (diálogo) sobre o livro lido na época da nossa investigação (impressões, gostos, debate sobre o tema etc.), ou seja, nenhum envolvimento coletivo no acontecimento discursivo referente às impressões das crianças sobre suas leituras em alguns relatos das crianças registrados em linguagem escrita (CPT), percebemos a atuação da professora como interlocutora nos momentos da correção da atividade.

Trazemos exemplo:

AE: [CPT – 12.03.2012]

*Enunciado completo*⁵⁶

Figura 19: Ficha de leitura retirada do “Caderno de Produção Textual”



Fonte: *corpus* da pesquisa

Aqui, além das correções ortográficas, percebemos a tentativa de interação da professora que pode ser constatada no questionamento que faz ao final da página: “E aí? O que aconteceu?”. A pergunta da professora talvez seja uma forma de apontar à aluna, autora do reconto, problemas de textualidade encontrados. A professora dá a dica, com esse questionamento, do cuidado com o outro (no caso o leitor), da necessidade de compreensão do outro quando produzimos um enunciado, quando ocupamos a posição de enunciadador (autor). Pois, conforme Bakhtin (2010), é preciso estar atentos aos significados e sentidos que formam o enunciado. Furlanetto (2011), assim explica o

⁵⁶ Transcrição do reconto: **AE:** (*Enunciado completo*)/[CPT – 12.03.2012]/Era uma vez uma menina que perdeu seu/travessero e ela não dorme/três noites e ela falou com/a lua, com o vaqueiro,/com a rapunzel, com a/branca de neve, com/a cinderela, com a bela,/a bela da Fera, com a/adormecida, com a chapéu-/zinha vermelho e com o/aladim.

papel essencial da significação, do sentido e do tema para a compreensão:

Quando Bakhtin/Voloshinov caracterizou a palavra (ou melhor, o enunciado), atribuiu-lhe inicialmente um **tema** e uma **significação**. O tema só é perceptível (compreensível) no todo do enunciado, produzindo um efeito de sentido, em sua qualidade de acontecimento. A significação, por sua vez, está integrada no tema, e não tem independência – ela se liga à base linguística, e constitui a potencialidade para produzir sentido. (FURLANETTO, 2011, p.50).

Ao lermos o reconto escrito pela criança e interpretando Furlanetto, percebemos que ela não deu conta do tema em sua completude – único aspecto da enunciação a que foi solicitada corresponder, conforme comando da atividade. Sendo o tema, conforme a autora, compreensível se apreendermos o todo do enunciado como acontecimento (que não houve, no caso, pois ocorre apenas uma tentativa de interação, por parte da professora.) podemos deduzir que o texto da aluna não cumpriu com seu propósito.

O questionamento da professora no final do texto da aluna (“E aí? O que aconteceu?”) alterou a posição que ocupava de corretora dos erros ortográficos passando a interlocutora do texto da estudante. Essa alteração de papel na função que a professora desempenhava diante do texto dos alunos (de corretora à interlocutora) dá a dica à estudante sobre a textualidade necessária aos parâmetros do discurso escrito: o autor de um discurso escrito precisa se fazer entender, condição mínima para que o seu leitor possa interagir (concordando ou discordando da opinião do autor, por exemplo, enfim, indicando compreensão).

Essa interlocução da professora com a aluna, com questionamentos sobre o texto escrito é uma das atividades de mediação que é de responsabilidade da escola e função do professor. Este, além mediar a aprendizagem da escrita a ser desenvolvida pelo estudante, pode ainda desempenhar importante atuação na formação do autor de textos no espaço escolar. A autoria de um discurso escrito é uma das aprendizagens sobre a linguagem escrita a serem trabalhadas no 4º ano do Ensino Fundamental.

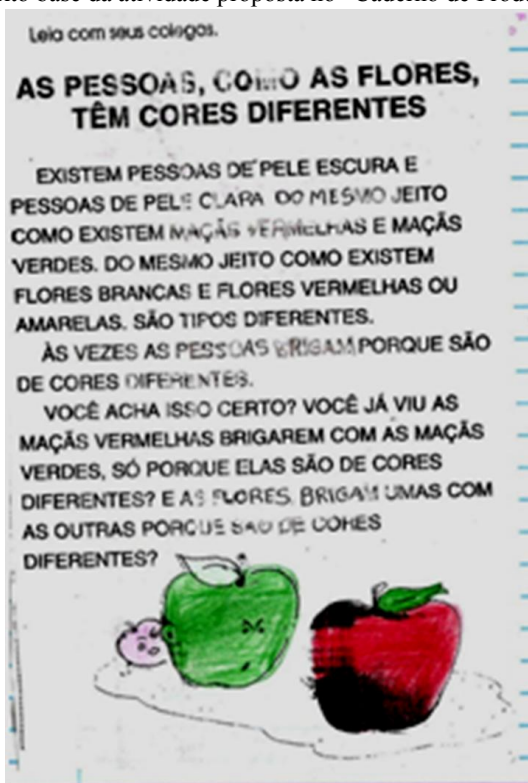
5.2.3 Autoria: a escrita pessoal na escola

Em uma das atividades de prática discursiva proposta no CPT desse 4º ano pesquisado, observamos ao menos uma orientação pedagógica de produção escrita com vistas à autoria. Com base na atividade proposta, os alunos produziram paráfrases, porém, ainda sem a indicação específica do gênero. Tal produção teve a leitura como ponto de partida, e diferentemente das outras situações até aqui apresentadas, a simples extração de informações deu espaço para a reflexão, para a análise crítica por parte dos alunos. A referida atividade teve como base o seguinte texto:

[CPT – 05.06. 2012]

*Enunciado completo*⁵⁷

Figura 20: Texto base da atividade proposta no “Caderno de Produção Textual”



Fonte: *corpus* da pesquisa

⁵⁷ Transcrição: [CPT – 05.06. 2012]/**Leia com seus colegas.AS PESSOAS, COMO AS FLORES,TÊM CORES DIFERENTES/EXISTEM PESSOAS DE PELE ESCURA E/ PESSOAS DE PELE CLARA DO MESMO JEITO/ COMO EXISTEM MAÇÃS VERMELHAS E MAÇÃS/ VERDES. DO MESMO JEITO COMO EXISTEM/ FLORES VERMELHAS OU/ AMARELAS. SÃO TIPOS DIFERENTES./ÀS VEZES AS PESSOAS BRIGAM PORQUE SÃO/ DE CORES DIFERENTES./VOCÊ ACHA ISSO CERTO? VOCÊ JÁ VIU AS/ MAÇÃS VERMELHAS BRIGAREM COM AS MAÇÃS/ VERDES, SÓ PORQUE ELAS SÃO DE CORES/ DIFERENTES? E AS FLORES BRIGAM UMAS COM/ AS OUTRAS PORQUE SÃO DE CORES/ DIFERENTES?**

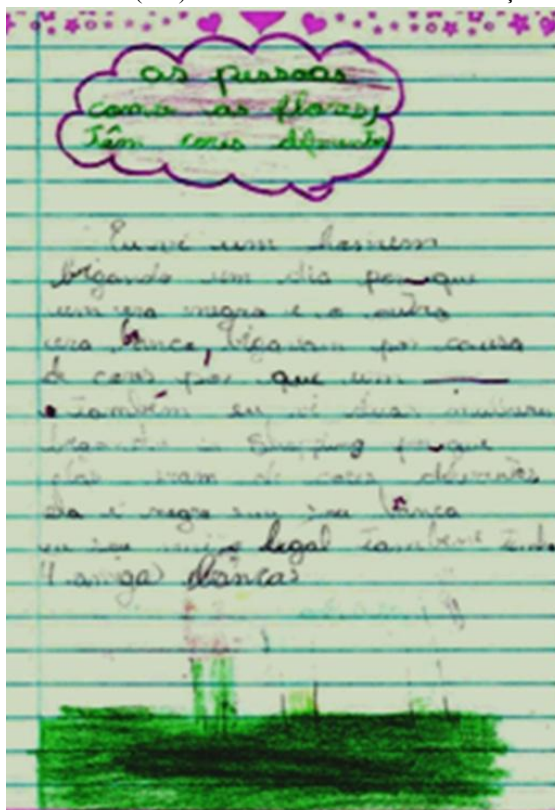
A atividade proposta consistiu em um diálogo com esse texto base (figura 19), que, lido pelas crianças, promoveu o uso da contrapalavra por meio da linguagem escrita. Os enunciados escritos por essas crianças se originaram desse texto motivador que serviu de apoio para os pontos de vista desenvolvidos pelos alunos.

Apesar de o comando da atividade não propor um gênero específico para escrita (como dizer), e voltar-se apenas para o todo do enunciado base (o tema), o produto final dos discursos dos alunos teve o relato como um dos aspectos composicionais e principal recurso discursivo utilizado pelas crianças, resultando, assim, em enunciados que se aproximam conforme o agrupamento de gêneros pelo aspecto tipológico (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 60). As produções escritas dos alunos, abaixo destacadas, têm composições que se aproximam de *testemunho* ou *relato de experiência vivida*. O texto base apresentou questões instigadoras, propulsoras do desenvolvimento dos discursos escritos dos estudantes ao instigar a manifestação opinativa de certo tema. Com essa atividade, as crianças também têm oportunidade de deixar transparecer, em seus escritos, valores que construíram como pessoas nas vivências sociais.

No entanto, como há uma tarefa a cumprir sem uma intervenção pedagógica apropriada, a criança faz uso dos conhecimentos que têm restringido a possibilidade de adensar esses conhecimentos, de ter seu desenvolvimento provocado, ou seja, não é desafiada a desenvolver conhecimentos de outros gêneros, desse gênero ou da complexidade de um único gênero.

Vejamos a referida atividade e a contrapalavra de algumas crianças:

[CPT – 05. 06. 2012]

Figura 21: Texto⁵⁸ da aluna H(AH) retirado do “Caderno de Produção Textual”.

Fonte: corpus da pesquisa

O relato da aluna H (assim como os outros relatos que virão a seguir) estabelece relações dialógicas com outro enunciado (texto base/motivador). Sem distanciar-se do texto motivador, a aluna (autora) produziu sua interpretação, baseando-se em valorações sociais que passa a assumir no texto como suas. Segundo Volochínov [Bakhtin] (2011), a valoração do sujeito em relação ao objeto sobre o qual ele enuncia

⁵⁸ Transcrição: AH [CPT – 05.06.2012]/**As pessoas como as flores têm cores diferentes**/Eu vi um homem/brigando um dia por que/um era negro e o outro/era branco brigavam por causa/de cores por que um/e também eu vi duas mulheres/brigando no Shopping por que/elas eram de cores diferentes/ela é negra e eu sou branca/eu sou muito legal também tenho/4 amigas brancas

reflete determinadas construções ideológicas construídas socialmente como “valorações subentendidas”. A aluna usa o contexto da vida para tratar do tema. Enquanto o primeiro texto tratava das frutas, o seu texto tratou das pessoas. Faraco (2012), interpretando teses do Círculo de Bakhtin sobre signos linguísticos, para o último impregnados de índices sociais de valor, explica:

Para o Círculo de Bakhtin, os processos semióticos – quaisquer que eles sejam – ao mesmo tempo em que refletem sempre refratam o mundo. Em outras palavras, semiose não é um processo de mera reprodução de um mundo “objetivo”, mas de remissão a um mundo múltipla e heterogeneamente interpretado (isto é, aos diferentes modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos em cada momento de sua experiência histórica). (FARACO, 2012, p. 39).

As valorações cuja base está na vida social, materializam-se no enunciado da criança a que acima nos referimos e das outras crianças. Fazendo parte do contínuo movimento histórico e social, cada enunciado produzido por esses alunos é uma resposta aos enunciados anteriores: o enunciado do texto base, os outros enunciados que essa criança construiu ao longo da sua vida de infante (discursos dos pais, dos parentes, dos professores...), pois, “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p. 297).

Vemos, então, nessa prática discursiva proposta às crianças a possibilidade de a professora provocar atitudes nos alunos com vistas à aquisição da autoria. É preciso aprender a ser autor e, com base em uma concepção dialógica da linguagem, esse aprendizado pode ser mediado. Aprender a parafrasear, produzindo enunciados como *resposta* a outros enunciados é contribuir, a nosso ver, para que a criança construa autoria, pois “ela [a resposta], rejeita, confirma, completa, baseia-se neles [nos enunciados], subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, 2006, p. 297). Para Bakhtin (2006), ainda, cada enunciado se constitui como acontecimento único e irrepetível. Acrescentamos, portanto, que o aprendizado sobre a linguagem precisa estar centrado na linguagem como acontecimento (língua em uso). Uma prática pedagógica calcada na concepção dialógica poderá promover o aprendizado da reafirmação de enunciados ou da sua contraposição,

mas, acima de tudo, da criação destes (os enunciados) em sua relação com o contexto histórico e social.

Na teoria do dialogismo, o tema expressa essa imbricação com o contexto histórico e social. “O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 133). O tema, assim como enunciado, é um acontecimento único, mesmo que ele se repita é sempre outro, pois as condições em que o enunciado se realiza nunca se repetem. Por isso, vemos nessa ação pedagógica (que propõe a escrita a partir de um texto base) uma tentativa de prática discursiva, de constituição da autoria, já que foi oportunizado às crianças discorrerem sobre um enunciado dado, produzindo um enunciado novo.

Bakhtin (2006) afirma que há formas de reagir a enunciados:

Essas reações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação de reverência, etc.); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação; podemos simplesmente nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos linguísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto. (BAKHTIN, 2006, p. 297).

Nessa atividade em questão, as crianças puderam reagir a um enunciado.

Em um trabalho escolar que vise à formação de alunos que escrevam com autoria, recursos linguísticos como paráfrase, metáfora, metonímia, polissemia, polifonia, intertextualidade e interdiscursividade dão condições a novas produções. As crianças vão constituindo, esse processo de autoria. Furlanetto (2011) descreve a trajetória, as idas e vindas do sujeito na caminhada rumo à conquista de sua autoria:

Na prática, quando iniciamos a aventura da autoria estamos no limiar de um processo que exige um voltar-se para trás – a memória do mundo discursivo com os matizes que observamos ou, presentemente, ignoramos e precisamos pôr em perspectiva – e para diante – numa tentativa de aprender a encontrar o outro (outros textos, autores, vozes, matizes), dar-lhe voz em seu texto e, concomitantemente, afastar-se para tecer sua própria obra, bem como, mais adiante, avaliar a textualidade construída e fazê-la figurar como marco da construção da autoria (FURLANETTO, 2011, p. 53).

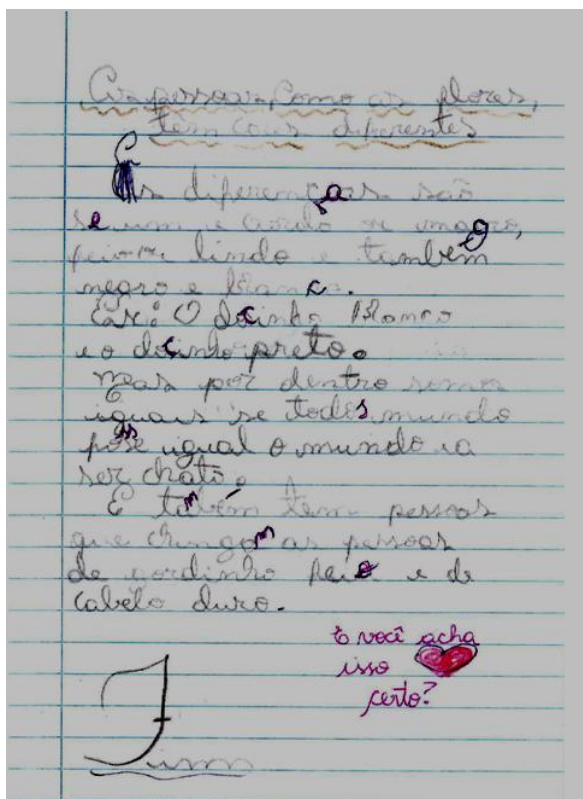
A prática pedagógica, especificamente na atividade a que estamos nos referindo, contemplou a dimensão discursiva da língua, ainda que de modo singelo, todavia, foi possível observar um trabalho docente com tentativas de ultrapassar a dimensão puramente normativa da língua.

Porém, se por um lado a proposta da atividade promoveu “a aventura da autoria” como descreve Furlanetto no excerto acima, por outro lado, nessa mesma prática pedagógica, percebemos que as intervenções feitas pela professora nos textos dos alunos são, na maioria das vezes, novamente ortográficas.

Com isso reafirmamos que a professora vive a linguagem como dividida (concepções diferentes convivem em sua ação pedagógica) – manifestação já comentada acima – quando opta por dois cadernos para tratar de um mesmo fenômeno. E, agora, novamente a professora também vivencia um aprender a fazer; vive a possibilidade da apreensão do poder fazer por que manifesta esforço de compreender o ato pedagógico, compreender o “dar aulas”, dando os primeiros passos na direção de um projeto de ensino ancorado na concepção dialógica da linguagem verbal. Mas, perguntamos: ela se propunha a isso? Vejamos a ação pedagógica sobre os textos dos alunos:

[CPT – 05.06.2012]

Figura 22: Texto⁵⁹ da aluna Ed (AEd) retirado do “Caderno de Produção Textual



Fonte: corpus da pesquisa

Pelas marcas de correção sobre a escrita da aluna, percebemos que as intervenções feitas pela professora são novamente ortográficas. Até encontramos provocações em relação ao discurso – como, por exemplo, “E você acha isso certo?” (Figura 21 – texto da aluna Ed) – problematizando o dizer do aluno, a palavra do outro. Contudo, é

⁵⁹ Transcrição: AEd [CPT – 05.06.2012]/**As pessoas como as flores têm cores diferentes**/as diferenças são se um gordo ou magro, feio ou lindo e também/negro e branco./Ex: O docinho branco/e o docinho preto./Mas por dentro somos/iguais se todo mundo/fose igual o mundo ia/ser chato./E também tem pessoas/que chinga as pessoas/de gordinho feio e de cabelo duro./Fim

oportuno afirmar que esse interesse acaba ali, na leitura-correção, pois a aluna não foi convidada a retomar a sua escrita, o que levaria a professora à releitura do texto e à retomada da discussão com essa aluna.

Nesse caderno em especial (caderno da aluna Ed) vemos a intervenção da aluna sobre a correção da professora, pois a aluna reescreveu por cima de todas as alterações de cunho ortográfico. Seria uma forma de aprender escrevendo em cima dos escritos da professora? Ou uma forma de esconder a escrita de alguém que corrigiu sua escrita, já que passa a caneta azul em cima do que foi assinalado em vermelho pela professora?

As possíveis estratégias de aprendizagem e desenvolvimento da escrita dos alunos como, por exemplo, análises da qualidade de produção alheia e própria não são reforçadas pela professora, assim como também não são reforçadas as reescritas de textos dos alunos. Para Fiad (1996), a escrita envolve momentos de revisão:

Levando em consideração, portanto, que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é linguagem e suas possibilidades (FIAD e SABINSON, 1996, p. 54).

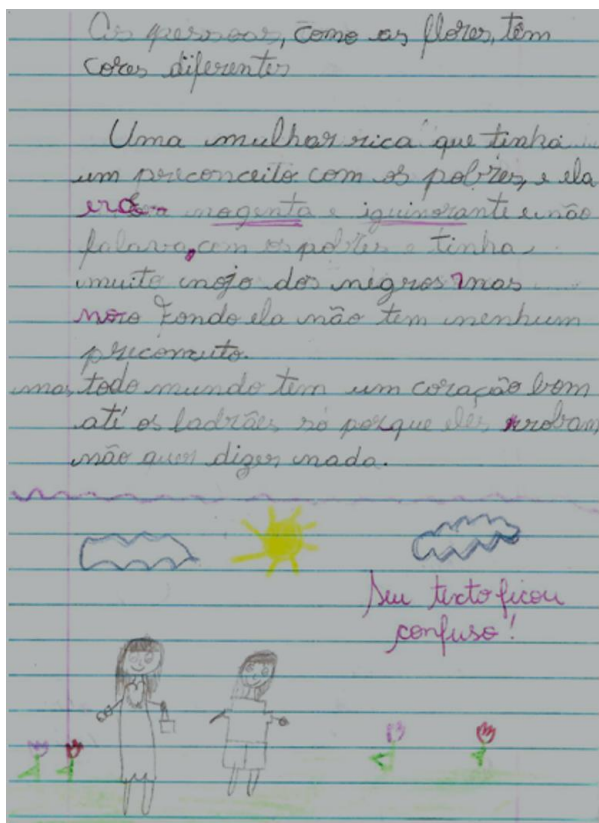
Ora, se o objetivo da escola em relação à linguagem escrita é que os alunos adquiram e manipulem conhecimentos rumo à escrita com autoria, o professor não pode assumir apenas a posição de corretor do texto do aluno, mas, acima de tudo, de leitor e provocador de aprendizagens, pois “são os professores os mediadores privilegiados e também leitores privilegiados, a quem cabe controlar e dar impulso à produção de autoria” (FURLANETTO, 2011, p. 55).

Se nos voltarmos para os textos dos alunos destacados nesta seção, verificaremos que ainda há um bom caminho a ser percorrido para que cumpram sua função na possível interlocução promovida pela linguagem escrita no ambiente escolar.

Observemos o texto da aluna D:

[CPT – 05.06.2012]

Figura 23: Texto⁶⁰ da aluna D (AD) retirado do “Caderno de “Produção Textual”



Fonte: corpus da pesquisa

O recado que a professora deixa ao final da revisão: “Seu texto ficou confuso!” dá apenas uma informação ao produtor do texto sem oferecer recursos para revisão e reescrita. Não permite, portanto, que o aluno veja a escrita como um trabalho. Para o aluno mexer no seu texto ele teria de saber onde estaria a confusão e de que ordem é essa

⁶⁰ Transcrição: AD [CPT – 05.06.2012]/As pessoas como as flores têm cores diferentes/Uma mulher rica que tinha/um preconceito com os pobres e ela/Era nogenta e igunorante e não/falava com os pobres e tinha/muito nojo dos negros mas/no Fondo ela não tem nenhum/preconceito./mas todo mundo tem um coração bom/até os ladrões só por que eles roubam/não quer dizer nada.

confusão. É no aspecto discursivo? É no aspecto linguístico-formal? Além disso, não promove o que é de fundamental importância para essa etapa de escolaridade: o desenvolvimento e a passagem do discurso/linguagem interior para discurso/linguagem exterior.

A professora, ao informar à aluna D que “Seu texto ficou confuso!” talvez tinha a expectativa de que a aluna apresentasse condições de articulação entre o verbal e o extraverbal, entre a discursividade e o emprego dos recursos linguísticos, pois nas palavras de Geraldi: “os recursos linguísticos estão presentes e são responsáveis pelo acionamento e agenciamento do que lhe é exterior [...] de modo que a significação reconhecida se reveste do tema e das considerações externas que fazem, de fato, o ‘sistema’ funcionar” (GERALDI, 2010, p.72).

Para que a escrita na escola não se limite ao bom emprego dos recursos linguísticos e ao olhar do professor como único interlocutor e para que as crianças possam analisar a qualidade de produção alheia e própria, há vários recursos pedagógicos para alcançar esse propósito. Citamos algumas possibilidades: revisão individual, orientada, revisão coletiva, revisão em duplas e interlocução entre pares (aluno/professora e aluno/aluno). As relações dialógicas que os enunciados estabeleceriam nessa interlocução poderiam ser mola propulsora para o desenvolvimento da linguagem escrita dessas crianças e os elementos da enunciação – o aspecto temático, estilístico e composicional – poderiam ser apreendidos como forma de assegurar a materialização do projeto de dizer do autor.

Fiad (2012) afirma que

As relações entre intenção discursiva do falante /autor/ sujeito e gênero se dão em dois momentos: primeiramente, o falante ou autor escolhe o objeto do sentido e essa escolha está condicionada à esfera da comunicação discursiva; em segundo lugar, o falante ou autor escolhe o gênero, mas essa escolha é determinada também pela esfera e por outros elementos da situação concreta da comunicação discursiva e, em seguida, deve adaptar-se ao gênero escolhido. (FIAD, 2012, p. 223).

Os enunciados dos alunos aqui destacados e analisados retratam um quadro ainda frágil no processo de constituição da autoria, todavia, ainda que de modo sutil, tanto a professora quanto as crianças nas

relações interindividuais com vistas ao trabalho com a escrita efetuavam movimentos rumo à autonomia discursiva.

A constituição da autoria e do estilo precisa ter espaço na escola, nas aprendizagens promovidas, pela interação com a linguagem e com os interlocutores variados. Por isso, há que se promover a interação do texto do aluno com outros leitores privilegiados; em um primeiro momento, os próprios colegas de classe podem assumir esse papel e contribuir no processo de reescrita do texto; é prudente, todavia, que a escrita alcance outros interlocutores como pessoas da família, da comunidade escolar ou externas a ela. Por isso o investimento pedagógico para tornar um texto publicável para leitura de outros, é um objetivo a ser dimensionado no ato da pedagogia da língua escrita.

Não é ainda isso que de todo ocorre com os textos escritos no CPT. No que concerne à publicidade dos textos, os que as crianças, sujeitos da pesquisa, produziram, permaneceram somente nos cadernos escolares. O “Caderno de Produção Textual” desse 4º ano é uma espécie de suporte para textos tipicamente escolares (feitos na escola para pessoas da escola) que tem como interlocutor privilegiado a professora, às vezes colegas – quando o professor solicita a leitura em voz alta do que o aluno escreveu – ou, no máximo, a família.

Promover momentos de avaliação do próprio texto e do texto do colega (produção alheia e própria) é uma importante etapa na jornada da constituição da autoria que precisa dar seus primeiros passos já no 4º ano do Ensino Fundamental, ou mesmo antes dele. Permitir que o aluno olhe para seu próprio texto tendo o olhar do outro como apoio, promove, entre outras coisas, a avaliação da textualidade e isto é uma das etapas da construção da autoria.

A autoria e o estilo constituem-se pelas aprendizagens, pelas interações, porém são sinalizadores das diferenças, das individualidades e se manifestam na maneira particular em que a criança interage na interlocução com outros sujeitos, no uso que faz da linguagem escrita.

Ao longo do período escolar a aprendizagem da linguagem escrita deve promover o desenvolvimento de um discurso autônomo e o quarto ano de escolaridade já deve oferecer indícios desse desenvolvimento, pelas condições que oferece aos alunos para que essa aprendizagem aconteça e o desenvolvimento seja uma realidade. A apropriação da linguagem escrita já teve seus primeiros estágios de desenvolvimento nos anos anteriores de escolaridade (durante o período de alfabetização) e este é o momento de potencializar a relação do sujeito com a linguagem escrita rumo à aquisição de um estilo individual, e com condições de autoria. Apesar de esta ser a meta de

todo e qualquer quarto ano de ensino escolar, os textos escritos apresentados ao longo desta exposição apontam que ainda há muito que fazer quando o assunto é o empenho pedagógico para a formação de pessoas que escrevam com autoria na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada um de meus pensamentos, com seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver agir.

Mikhail Bakhtin [1929]

O desenvolvimento da autonomia discursiva do estudante depende da qualidade das experiências que vão se acumulando em sua existência. Por isso, a escola, como instância oficial responsável pelo ensino sistematizado, no desempenho de seu papel incitador do desenvolvimento e da aprendizagem, tem, como compromisso, considerar o que já foi apreendido pelo sujeito quando este estiver em um ou em outro nível de aprendizagem. Outro ponto importante a atentar é a concepção de linguagem a ser assumida quando se supõe o papel do sujeito como interativo na aquisição e construção do conhecimento, e se vê a escola como mediadora desse conhecimento. Defendemos, por suposto, a linguagem como interação (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010) e fundamento das ações escolares quando o assunto é a aprendizagem da linguagem escrita.

Acreditamos que o fazer pedagógico alicerçado nos pressupostos dessa concepção de linguagem promove possibilidades de ensino mais eficientes. Nesse fazer pedagógico o educador (profissional do campo da educação) tem compromisso importante em relação à mediação a ser desencadeada entre o conhecimento apropriado pela criança nas aprendizagens de seu cotidiano (no mundo da vida) e o conhecimento sócio-historicamente acumulado pelo homem (mundo da cultura). Ainda, nesse movimento, o intento de possibilitar que a criança elabore e reelabore conhecimentos (acerca do mundo físico e social e de si mesma) e, como consequência, promover o desenvolvimento do ser social.

Ressaltamos também que, de acordo com a concepção interacionista de linguagem, pensamento e linguagem são indissociáveis e as inter-relações entre essas duas dimensões têm efeitos nos sentidos da linguagem que, dada sua mobilidade espaço-temporal, modificam-se

e constroem-se historicamente. Com base nas experiências vivenciadas, a criança vai construindo sentidos e compondo um repertório cultural em que a linguagem ocupa posto fundamental. Portanto, é pela utilização desse repertório que ela, criança, participa das relações sociais e lhes atribui sentidos (às relações e ao que nelas circulam).

Assim, alicerçada na concepção de linguagem como interação, a escola pode promover um trabalho com a linguagem escrita considerando-a em sua concretude, como sistema complexo, convencional, que envolve signos e símbolos socialmente constituídos, apreendendo-a em sua totalidade o que será possível em situações reais de uso, ou seja, em situações de enunciação.

Considerar a linguagem como interação (relação *eu x outro*) impõe o entendimento dos docentes de como ocorre esse processo e sua complexidade e de como a criança o compreende e o apreende. A contribuição de teses sobre linguagem de teóricos como Bakhtin e participantes do seu Círculo, assim como de Vigotski – autores em que nos fundamentamos e aos quais fizemos referência ao longo da dissertação – seja no âmbito da filosofia ou da aprendizagem e desenvolvimento humanos, oportuniza à comunidade da esfera social escolar estar atenta para as relações sociais, para o como se estabelecem os contratos interativos (conscientes ou não) para o ensino, para a aprendizagem. Essas interações estabelecidas na educação escolar e, particularmente, no que diz respeito à apreensão de conhecimentos, poderão alargar o desenvolvimento social e cognitivo (conhecimento) do sujeito (ser social). Os processos de aprendizagem, seja em nível individual ou social, particularmente aqueles garantidos por situações de ensino em que a criança interage com parceiros mais experientes, impulsionam os processos de desenvolvimento. O trabalho com a linguagem escrita proposto com base na compreensão da natureza social da linguagem possibilitaria, portanto, a interação social, a produção do conhecimento nas interações, a valorização das experiências de vida e de linguagem e o reconhecimento da função da escrita - produto de elaboração humana – e, assim, socialmente mediada e constituída.

Dessa forma, pensar a linguagem como interação humana e perceber cada indivíduo como um interlocutor que recebe, mas também transmite cultura, deveria ser, defendemos, o eixo norteador da construção do núcleo de estudo da linguagem na escola. Assim sendo, a escola, como um dos principais espaços sociais de interação humana, precisa estar atenta às relações estabelecidas nesse espaço de interação e ao trabalho docente promovido com a linguagem escrita nos domínios da individualidade do ser social e no coletivo. Entendemos que a escola

carece despertar para a observância da comunicação social humana, e aquilo que a particulariza. Dessa forma, as práticas de linguagem e a valoração da linguagem escrita como componente a contribuir na constituição do ser humano devem ser o princípio motivador para promoção do desenvolvimento da autonomia discursiva das crianças.

Os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares em esferas estaduais e municipais da Federação, como documentos oficiais de orientação das políticas públicas dirigidas ao trabalho do docente, baseiam-se em autores que defendem a dimensão discursiva da linguagem, mais especificamente em Bakhtin e demais integrantes do seu Círculo pela teoria do dialogismo e de Vigotski pelo sociointeracionismo (para alguns, sociocognitivismo). Mas, perguntamos, no real trabalho da docência, essa dimensão da linguagem se efetiva? E mais: no contexto escolar, os enunciados cotidianos decorrentes das relações dialógicas, orientados pelas especificidades dos documentos oficiais norteadores do ensino e com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, adquirem a valoração que os temas desses enunciados propõem?

Talvez esses questionamentos não alcancem aqui neste trabalho respostas fechadas e, portanto, definitivas dadas as restrições na abrangência desta pesquisa, o que nos impede de fazer generalizações, mas geram, disso temos confiança, a possibilidade do estabelecimento de outras relações dialógicas (ininterruptas, é certo) com outros enunciados (de outros), inseridos no grande diálogo da comunicação da esfera educacional. Além disso, podemos arriscar, nossas explorações analíticas, poderão, quem sabe, desencadear motivação para outras investigações que se propuserem, assim como o fizemos, investigar cotidianos da docência de professores.

Acompanhamos uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental, nessa experiência, abrimos a possibilidade de compreender a interlocução em sala de aula, repercussões nas ações pedagógicas em aulas de Língua Portuguesa de discursos dos documentos oficiais que sinalizam caminhos para a prática escolar competente. No decurso desse processo, buscamos respostas para a pergunta central da pesquisa, qual seja: como se dá o acontecimento da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos de um 4º ano do ensino fundamental, no processo de apropriação da escrita?

Procurando, então, aproximarmo-nos o melhor possível da realidade escolar, traçamos como objetivo investigar a correspondência entre a atividade pedagógica e o acontecimento da aprendizagem e do

desenvolvimento do conhecimento da escrita de alunos participantes de um 4º ano do Ensino Fundamental.

Elegemos alguns dos conceitos das teorias que serviram de base para nossas reflexões durante todo o processo da investigação, os quais se constituíram nestas categorias de análise: mediação, aprendizagem e desenvolvimento (da teoria de Vigotski) e sentido e significação, gêneros do discurso, tema, estilo e autoria (da teoria do dialogismo de Bakhtin). Tomamos como referência a concepção de linguagem como processo de interação verbal comum às duas teorias.

Delineamos, como foco de nossa investigação, o enunciado concreto que, segundo Bakhtin (2006), é elo no grande diálogo da comunicação discursiva humana e realidade concreta da língua. As categorias de análise, baseadas nos conceitos teóricos elegidos, foram tomadas como elementos que viabilizaram a compreensão dos enunciados construídos no decorrer das aulas de Língua Portuguesa investigadas. Porém, é importante ressaltar que a apresentação desses conceitos não foi rigorosamente ordenada na explanação de nossa análise.

Pelas análises das cenas enunciativas extraídas dos cadernos dos alunos, ou de transcrições de gravações em áudio de situações do contexto da sala de aula durante o período da pesquisa de campo, nos propusemos a identificar a concepção (ou concepções) de linguagem subjacente(s) à prática pedagógica na sala de aula em questão, ao mesmo tempo em que buscamos a defesa da concepção de linguagem como interação, considerando-a indispensável para pôr em observação a prática pedagógica na mira de capturar presumíveis movimentos de autonomia discursiva dos estudantes sujeitos da pesquisa.

Para levar a efeito esse intuito, analisamos as cenas enunciativas que surgiram de propostas de produções escritas e respectivas mediações orais (interlocuções entre professora e alunos e alunos entre si), atividades de metalinguagem ou análises linguísticas.

A análise voltou-se tanto para o fazer pedagógico quanto para os caminhos percorridos pelos estudantes no uso da linguagem em ocorrências de aprendizagem da escrita. Assim, ora estava em pauta o ensino, ora a aprendizagem e o consequente desenvolvimento alcançado (ou não) pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental.

Aprender a fazer uso da linguagem escrita de forma que se torne compreensível ao outro necessita da *tomada de consciência* (VIGOTSKI 2010). Essa tomada de consciência sobre a linguagem escrita se relaciona diretamente com o desenvolvimento das outras duas formas de linguagem (linguagem interior e linguagem falada) – no

entanto, a evolução dessas formas de linguagem, ao mesmo tempo em que não pode ser considerada de forma estanque uma da outra, não nos autoriza a pensar que o desenvolvimento de uma possa promover automaticamente o da outra. O caminho histórico que a linguagem escrita percorreu até constituir-se no que é hoje (sua trajetória histórica e social) é longo e complexo. Por isso, embora não tenhamos nos ocupado aqui em tratar da especificidade do período de alfabetização direcionado à aquisição do sistema de escrita, neste trabalho defendemos esse período escolar como etapa fundamental para a formação do sujeito produtor de textos, formação (ensino formal) essa que tem início nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao discutirmos sobre a alfabetização e sobre as orientações dos documentos oficiais de educação das esferas federal, estadual e municipal, abordamos a importância dessa etapa de aprendizagem, desse período de escolaridade para a aprendizagem da escrita. O 4º ano do Ensino Fundamental, então, se caracteriza (ou deveria) como mais uma etapa na formação da autonomia discursiva das crianças no que diz respeito a experiências com escrita (pessoais ou socializadas).

Assim, tratamos, nesta dissertação, de questões relacionadas a essa etapa de ensino, voltadas mais especificamente a experiências com a linguagem escrita. Discutimos a linguagem escrita ensinada e aprendida na escola tendo como base os enunciados concretos manifestados em enunciados escritos em “Cadernos de Português” (CP) ou “Cadernos de Produção Textual” (CPT) de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São José, além de enunciados orais construídos em interlocuções na sala de aula na mediação dessas ações.

Na interação social, verbal e extraverbal se interpenetram. A prática pedagógica, se calcada nessa concepção, afiança a situação de uso concreto da linguagem. Segundo a ordem metodológica para o estudo da linguagem estabelecida por Bakhtin [Volochnov] (2010), é preciso primeiramente apreender a linguagem pelo que a constitui, pelo seu plano dialógico, para, então, entendê-la também no plano da língua, isto é, linguístico-formal.

Desse ponto de vista, entendemos que a dimensão social que a ação pedagógica, observada nesta pesquisa, atribuiu ao texto (à linguagem) e a seu uso na sala de aula foram fundamentais para a compreensão da(s) concepção (concepções) subjacente(s) a essa prática pedagógica. No decorrer da análise, sempre nos valem dos termos *texto* e *produção textual* para tratar do mesmo fenômeno de linguagem em análise, a escrita. Não demarcamos, portanto, limites conceituais

entre um e outro termo no decorrer da nossa escrita dissertativa, justamente para ser fiel à opção de fala da professora investigada e a sua escrita em propostas de trabalho dirigidas aos seus alunos.

A noção de gêneros do discurso tendo como fundamento a teoria de Bakhtin e o seu Círculo e que serviu de lente para ponderações analíticas postas em circulação neste trabalho, permitiu-nos constatar que a professora (sujeito da pesquisa) ainda se distancia de modo importante do trabalho com e sobre a língua (a portuguesa) que vem sendo discutido e proposto para as ações pedagógicas na atualidade. Por vezes, a professora procurava inserir, em sua prática, o trabalho com textos, todavia não na perspectiva de gênero do discurso assumida como tese na teoria de Bakhtin. Gêneros do discurso como convite, carta e bilhete estavam inseridos nas aulas da professora, mas a forma como foram trabalhados com os alunos, maculam o conceito proposto pelo autor (Bakhtin). Essa evidência nos faz apresentar a seguinte questão: em que medida, no trato com os gêneros do discurso, o professor de sala de aula respeita a relação constitutiva da comunicação humana, segundo Bakhtin, e passa a percebê-la como atividade humana e menos (ou nada) como produto passível de proposições tarefas na escola e para a escola?

Os gêneros do discurso e as funções que exercem no campo das relações sociais não foram o foco da prática pedagógica na tentativa da docente (sujeito da pesquisa) de suscitar aprendizagens (nos alunos). Como já apontamos, mesmo que tenhamos verificado/observado a presença de alguns gêneros no processo de ensino e aprendizagem desse 4º ano, percebemos que a natureza dialógica da linguagem não era contemplada nos momentos em que os gêneros estavam em pauta no ensino. Apesar da evidente organização didática da prática de ensino por parte da professora, de ter apresentado aos alunos experiências de escrita, estas seguem uma forma de ensinar organizada num conjunto de ações didático-metodológicas pré-estabelecidas, reafirmado certo ritual histórico de ensino da escrita que foi sendo entendido e cristalizado como adequado para levar alguém à aprendizagem desse conhecimento social. Segundo pesquisas contemporâneas sobre o tema, como Fiad (1996 e 2012), Furlanetto (2000 e 2011), Smolka (2000), Bortolotto (2001 2007 e 2009), Calil (2007 e 2009), Geraldi (2010), Menegassi (2012) para destacar exemplos, certas práticas de escrita na escola não estariam mais sendo capazes de desenvolver o “capital próprio e/ou coletivo” dos conhecimentos da escrita do menino ou menina que frequenta salas de ensino formal para aprender a escrever.

A prática pedagógica que foi por nós analisada corresponde historicamente ao ensino da linguagem quando o assunto é produção escrita no espaço escolar, em que há uma espécie de “adaptação” por parte do estudante ao que se espera dele em se tratando de autoria, dado que ao aluno também cabe certo “reconhecimento” de ritos escolares para aprendizagens. O aluno escreve para tentar corresponder ao que o professor espera. Observamos isso nas produções dos alunos, uma espécie de “conformação” ao que o professor apresenta para o aluno como escrita, uma espécie de “modelo de escrita” de “modelo para a escrita”.

Se, por um lado, há práticas fundadas nesse entendimento sendo desenvolvidas por professores, por outro, essa situação, de certo modo, é avalizada pelos órgãos oficiais responsáveis pelo fluir dos atos educativos nos ambientes institucionais e, portanto, não deixam de ser legítimas. Afinal, o docente ainda estaria ocupando o lugar do sujeito que ensina e o aluno daquele que aprende. De acordo com Bortolotto (2001), “O processo que leva à produção escrita no sistema escolar está fortemente sustentado pelo discurso oral do professor, que concretiza uma forma de organização própria de um modelo social de ensino, reflexo de concepções construídas ao longo da sua história.” (BORTOLOTTTO, 2001, p. 20).

Deparamo-nos, é certo, com uma prática direcionada ao preparo dos alunos para a execução da tarefa de produzir textos e/ou dominar a norma culta pelo estudo e escrita de textos (o que seria um avanço – para essa forma de pensar – em relação ao ensino que tomava como referência frases soltas e primorosamente construídas por escritores renomados). As práticas de escrita, na sala investigada, em sua maioria, obedeciam a comandos de atividades que contemplavam produções de escrita que supunham um “ser produtor de textos” dotado de capacidades expressivas *a priori*. Seguia-se, portanto, uma linha de pensamento filosófico-linguístico, a do *subjetivismo idealista*, subjacente às atividades constantes no CPT, ou a do *objetivismo abstrato* que fundamentava o ensino dos aspectos formais da língua observado no CP. Deparamo-nos, na verdade, com uma prática pedagógica dividida não em duas, mas em três linhas teóricas de compreensão da linguagem humana (a concepção de linguagem como interação também se fez notar), mais especificamente a respeito da concepção de linguagem, sem que houvesse ênfase em uma delas como orientação teórica que justificasse as escolhas metodológicas em seu conjunto, ou que indicasse opção consciente, por parte do docente, de uma concepção em vez de outra ou de estar “mexendo” com as três.

A forte presença de duas dessas linhas teóricas (*subjettivismo idealista* e *objetivismo abstrato*) e os tímidos indícios da presença da concepção de linguagem como interação, nessa prática pedagógica, podem ser justificados pela própria teoria do dialogismo para a qual a relativa estabilidade dos enunciados é determinada pelos integrantes de um círculo social em esferas da atividade humana historicamente construída, no movimento das interações humanas organizadas socialmente. No caso analisado aqui – a comunidade escolar – a relativa estabilidade dos seus enunciados depende daquilo que os professores reconhecem e reafirmam por meio do uso, no cotidiano escolar, na prática pedagógica diária. Assim, é preciso considerar que as escolhas da professora, sujeito de nossa pesquisa, são marcadas pela sua formação como indivíduo e como docente, na individualidade e socialmente, como partícipe da esfera educacional, pois conforme Bakhtin (2010a), “reafirmamos que viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsavelmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir.”(BAKHTIN, 2010a, p. 108).

As ações que a professora realiza da posição social que ocupa, a de professora de um 4º ano, não lhe fornece álibi para seus atos quanto ao ato de ensinar a linguagem escrita. A consciência dessa responsabilidade, de alguma forma, gera tensão entre certa tradição no ensino (o dado) e a inserção de algo que ainda não esteja prestigiado ou adequadamente conhecido (o novo), o que pode levar tanto ao questionamento quanto à legitimação de práticas pedagógico-metodológicas, fazendo, se o caso for essa última, com que abordagens teóricas transformem certos conceitos (teóricos) em objetos de ensino em vez de fundamentação para uma orientação metodológica de ensino e de aprendizagem com base em certo aparato conceitual. Por outro lado, se abraçasse as propostas pedagógicas fundamentadas na concepção de linguagem como interação anunciadas nos documentos orientadores do ensino (documentos oficiais) e defendida por autores que consideram a dimensão discursiva da linguagem fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, poderia criar contextos de ensino e de aprendizagem em razão dos quais muitos outros enunciados tornar-se-iam prestigiados e legítimos (éticos), no interior da esfera educacional e mesmo fora dela. Contudo, a professora, por vivenciar a tensão entre o que está dado e o que lhe é novo, como vimos acima, chega a negar palavras ou expressões pedagogicamente “ultrapassadas” (do ponto de vista dela), como “redação” e “narração”, assumindo outras, como “texto” e “produção textual”, mas sequer tocando em

gêneros do discurso, ou manifestar um movimento que efetivamente conduza a mudanças em sua prática.

O fato de diferentes concepções de linguagem coexistirem em uma mesma prática pedagógica é prenúncio de que os enunciados (dos documentos oficiais, livros técnicos ou didático/pedagógicos e, conseqüentemente, da teoria sobre linguagem que os fundamenta, apreendida dentro ou fora da academia) podem ainda não ter alcançado a função de propulsores da formação dos sujeitos, tanto o professor como seus alunos, na esfera educacional. O mesmo pode estar ocorrendo quando o propósito é a busca da qualidade da educação básica, por parte de profissionais da educação, os quais, por suas condutas teórico-metodológicas “navegam” e fazem o ser social “navegar em outro mar”. Que o timão esteja em mãos sempre firmes, ou desejosas dele.

Sabemos que, na realidade escolar em geral, antigas práticas encontram-se apenas revestidas de novas nomenclaturas, até mesmo conceitos teóricos podem ser utilizados a título de oposição a práticas ultrapassadas⁶¹. No caso específico da professora dos alunos cujos cadernos foram analisados, as avaliações tinham em comum a manifestação, por parte da docente, de que a escrita pode vir a ser um processo criativo e autônomo (*escreve com criatividade e autonomia*). Todavia perguntamos: o que pode ser entendido por *criatividade*? A *criatividade* citada como elemento de avaliação estava em pauta nos momentos de ensino e aprendizagem? Esse elemento constituidor da autoria é um conhecimento a ser considerado quando se avalia se a criança está apta ou não a ultrapassar uma etapa de escolaridade e chegar em outra? Mas sob quais critérios? No que se refere à *autonomia* (exotopia em relação ao outro), quais conhecimentos são ofertados à criança para que escreva com autonomia, assumindo-se autor (ou se percebam, nessa escrita, indícios de autoria)? E essa referida *autonomia* é linguística ou discursiva, ou seja, basta dar conta do domínio do código linguístico para escrever com autonomia no 4º ano do Ensino Fundamental?

Concluímos, com base na perspectiva sócio-histórica, que a responsabilidade do ato de ser professor passa também pela compreensão e consciência das escolhas teóricas e metodológicas que fazemos ao longo da prática pedagógica, e que essas escolhas dependem das relações dialógicas que nos constituem e da valoração dos papéis

⁶¹ Exemplo disso é a “didatização” de conceitos como os gêneros do discurso que, sem considerar sua complexidade, tornam-se conteúdos disciplinares em virtude da compreensão limitada da teoria.

sociais que desempenhamos como profissionais da educação. A linguagem que nos constitui como professores, também é por nós constituída, quando, inevitavelmente, estabelecemos relações dialógicas e somos partícipes, ou não, dos temas da esfera educacional. Não apenas constituímos linguagem, somos por ela constituídos. Essa lição nos deixa Bakhtin (2010 a), e assim, o verbal e o extraverbal se interpenetram e nos ensina o autor: “não é necessário, obviamente, supervalorizar o poder da linguagem [o verbal]: o existir evento irrepetível e singular e o ato de que participa são, fundamentalmente, exprimíveis, mas de fato se trata de uma tarefa muito difícil, e uma plena adequação está fora do alcance, mesmo que ele [o evento] permaneça sempre como um fim” (BAKHTIN, 2010a, p. 84).

Esta pesquisa longitudinal traz uma pequena amostra de como as relações dialógicas são conduzidas na esfera educacional entre o que legitimam os documentos oficiais e a prática pedagógica e com que podem estar comprometidas. Em relação aos documentos oficiais orientadores do ensino das esferas federal, estadual e municipal, a pesquisa empírica da prática pedagógica nos permite afirmar, ao menos no contexto analisado, que, embora tenham completado seus quase quinze anos de publicação, ainda não há, no cotidiano, na prática, a apreensão dos conceitos importantes neles contidos e que circulam na esfera educacional nesses longos anos. A formação inicial dos professores ainda não dá conta dos conhecimentos teóricos fundamentais para escolhas metodológicas *que visem à autonomia* de um sujeito que produz linguagem.

A autonomia discursiva do sujeito no campo da escrita não se subjugam a arautos pífios que anunciam palavras ao vento, ainda que postas em respeitáveis documentos oficiais, mas àqueles que se anunciam apoiados em certa infraestrutura eficaz (políticas que tratam das condições de trabalho) e próximas dos profissionais que, se não acertam um determinado fazer, não é por motivos de rejeição ao “novo”, de falta de compromisso com o outro e com o conhecimento teórico. Nosso compromisso, como profissionais da educação, – e aqui nós nos incluímos como partícipe da comunidade em pauta – é com discursos que possam sim estar materializados em documentos oficiais, publicações acadêmico-científicas ou outras de quaisquer gêneros, mas que não se distanciam do professor (nem ele delas), provocando diálogos reais e próximos à comunidade que é seu fim, assumindo os enunciados do discurso pedagógico como dever-ético, como compromisso com o outro (seus pares; seus alunos) no evento irrepetível e singular do existir, do ser professor.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 7-19, julho, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a [1929].

_____. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. [Tradução de Paulo Bezerra]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b [1929].

BRAIT, Beth (Org). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BORTOLOTTO, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

_____. O conhecimento dos gêneros do discurso na esfera escolar. In: CARVALHO DE CARVALHO [et al.] (Orgs.). **Relações interinstitucionais na formação de professores**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Florianópolis, SC: FAPEU, 2009.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª à 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos**. Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnoveapres1.pdf>.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 dezembro de 1996 (LDB 5692/96).** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 23 maio 2013.

_____. **Lei nº. 4.024/1961** Estabelece a escolaridade obrigatória de quatro anos. Disponível: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 23 maio 2013.

_____. **Acordo de Punta Del Este e Santiago.** Estende para seis anos o tempo de ensino obrigatório. Disponível: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 23 maio 2013.

_____. **Lei 5.692/1971.** Estende para oito anos o tempo de ensino obrigatório. Disponível: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 23 maio 2013.

_____. **Lei nº 10. 172/2001. PNE – Plano Nacional de Educação.** Disponível: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 23 maio 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3/2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Publicada no DOU de 08/08/2005, Seção I, pág. 27.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4/2008.** Traz orientações para os procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos. Disponível: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 23 maio 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4/2013.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas do Ensino Fundamental como Nível de Ensino da Educação Básica. Disponível: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 23 maio 2013.

BRENMAN, Ilan. **O Turbante da Sabedoria e outras histórias de Nasrudin.** Comboio de Corda – PNBE/2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo: Scipione, 2009.

CALIL, Eduardo (org.). **Trilhas da escrita – Autoria, Leitura e Ensino.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.** 2ª. ed. Londrina: Eduel, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos chave**. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIAD, Raquel Salek. Subjetividade e Autoria na Aquisição da Escrita. In: **Sociedade, Cognição e Linguagem**. FIGUEIREDO, Débora de Carvalho [et al.] (Orgs.). Apresentações do IX CELSUL. Florianópolis: Insular. 2012.

_____. SABINSON, Maria Laura Trindade Mayrink. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org). **Questões de linguagem**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** Carlos Franchi; [com] Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Müller. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FURLANETTO, Maria Marta. **Ensino de língua Portuguesa: focalizando as práticas discursivas**. Uniletras, Ponta Grossa, v.33, n. 1, p.43-59, jan./jun.2011.

_____. Tenho um trabalho na cabeça (reflexões sobre linguagem interior). In: Unisul. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v.1, n.1, p.9-59, jul./dez. 2000.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **Linguagem e Ensino - exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. [Tradução de Maria da Pena Villalobos] 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MACHADO, Irene. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MANACORDA, Mario. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MENEGASSI, Renilson José. **Conceitos Bakhtinianos em comandos de prova de redação**. In: FIGUEIREDO, Débora de carvalho. BONINI, Adair. FURLANETTO, Maria Marta. MORITZ, Maria Ester Wollstein (orgs.). **Sociedade, Cognição e Linguagem: apresentações do IX CELSUL**. Florianópolis: Insular, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de Alfabetização no Brasil. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. **Alfabetização e letramento em debate**. Brasília: 2006.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. In: V **SIGET. O Ensino em Foco**. Caxias do Sul. 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino**

Fundamental e Médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal de Educação de São José. **Proposta Curricular de São José. Alfabetização, Literatura e Língua Portuguesa: As muitas vozes que fazem e refazem o espaço da sala de aula.** São José: 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória. In: ROS, Silvia Zanatta Da. MAHEIRIE Kátia. ZANELLA Andréa Vieira (Org.). **Relações estéticas, atividades criadoras e imaginação: sujeitos (em) experiência.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. (Coleção Cadernos CED; v.11).

_____. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.** Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/2000.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras Escogidas III.** [Traducción de Lydia Kuper] Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor, 1982, p. 183-206.

VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf

www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos